UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
Departamento de Letras Modernas
Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês

DECOLONIALIDADES EM *DEVIR*,
PRÁXIS PEDAGÓGICAS E LETRAMENTOS FREIREANOS:
OLHARES DE UM PROFESSOR-FORMADOR E SUAS AGÊNCIAS
(versão corrigida)

Ricardo Toshihito Saito

São Paulo
2021

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
Departamento de Letras Modernas
PPG em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês

DECOLONIALIDADES EM *DEVIR*,
PRÁXIS PEDAGÓGICAS E LETRAMENTOS FREIREANOS:
OLHARES DE UM PROFESSOR–FORMADOR E SUAS AGÊNCIAS
(versão corrigida)

Ricardo Toshihito Saito

Tese apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Doutor na área de Estudos Linguísticos e Literários em Inglês, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Anna Maria Grammatico Carmagnani.

São Paulo
2021

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por quaisquer meios, impressos, eletrônicos ou outros que venham a ser criados, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

S158d Saito, Ricardo Toshihito
Decolonialidades em devir, praxis pedagógicas e
letramentos freireanos: olhares de um
professor-formador e suas agências / Ricardo
Toshihito Saito; orientadora Anna Maria Grammatico
Carmagnani - São Paulo, 2021.
226 f.

Tese (Doutorado)- Faculdade de Filosofia, Letras e
Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.
Departamento de Letras Modernas. Área de
concentração: Estudos Linguísticos e Literários em
Inglês.

1. Decolonialidades. 2. Formação de Professores.
3. Letramentos Freireanos. 4. Praxis Pedagógicas. I.
Carmagnani, Anna Maria Grammatico , orient. II.
Título.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS

ENTREGA DO EXEMPLAR CORRIGIDO DA TESE
Termo de Ciência e Concordância da orientadora

Nome do (a) aluno (a): Ricardo Toshihito Saito

Data da defesa: 24/02/2021

Nome do Prof. (a) orientador (a): Anna Maria Grammatico Carmagnani

Nos termos da legislação vigente, declaro **ESTAR CIENTE** do conteúdo deste **EXEMPLAR CORRIGIDO** elaborado em atenção às sugestões dos membros da comissão Julgadora na sessão de defesa do trabalho, manifestando-me **plenamente favorável** ao seu encaminhamento e publicação no **Portal Digital de Teses da USP**.

São Paulo, 25/03/2021

Anna Maria Grammatico Carmagnani

SAITO, R.T. Decolonialidades em *devir*, praxis pedagógicas e letramentos freireanos: olhares de um professor-formador e suas agências. Tese apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de doutor no Programa de Pós-graduação em Letras, área de concentração: Estudos Linguísticos e Literários em Inglês.

Aprovado em: ____ de _____ de 2021.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profa. Dra. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profa. Dra. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Aos meus pais,
お父さんとお母さん
In memoriam

"... uma teoria é como uma caixa de ferramentas. Nada tem a ver com o significante. É preciso que sirva, é preciso que funcione. E não para si mesma. Se não há pessoas para utilizá-la, a começar pelo próprio teórico que deixa então de ser teórico, é que ela não vale nada ou que o momento ainda não chegou. Não se refaz uma teoria, fazem-se outras; há outras a serem feitas.¹"

(DELEUZE e FOUCAULT, 1979, p.71)

¹ Enunciado, cuja autoria é de Gilles Deleuze, em uma entrevista realizada com Michel Foucault in: FOUCAULT, Michel (1979) Microfísica do Poder, Rio de Janeiro, Graal.

AGRADECIMENTOS

À Anna Maria, à “minha Anna” como eu me refiro quando converso com Helena, que também foi orientada por Ana, mas outra Ana. A minha gratidão por tudo o que a “minha Anna” tem me oferecido ao longo desses anos ficará sempre em minha memória. Suas palavras acalentadoras em momentos de desafios acadêmicos e profissionais, que sempre oferecem suporte para um reequilíbrio pessoal e emocional de um orientando que vive, literalmente, *na pele*, experiências inéditas de uma vida terráquea. Também recebi alguns puxões de orelha que me deixaram algumas noites acordado. Entretanto, saber que podemos contar com alguém nos momentos em que mais precisamos é um dos bens mais preciosos que alguém pode nos oferecer. どうもありがとうございます、カルマニヤニ 先生！

À Professora Walkyria Monte Mór, com suas palavras acolhedoras e instigadoras de mentes nômades e corpos desterritorializados, a quem novamente agradeço pelas palavras *você deve*, em um momento ímpar em minha vida. Provocadora de devires outros, cuja força, incitou essa tese a rizomatizar-se nessa presente forma.

À Helena, mãe de Cléo. Companheira de almoços e jantares. Conselheira e amiga. Artista e Arteira. Minha intercessora. Causadora de desterritorializações e reterritorializações acadêmicas e outras, sempre em devir.

À Professora Souza Mizan, uma de minhas leitoras em *devir*, sempre presente com suas palavras carinhosas, encorajadoras e de apreço.

To Professor Lisboa, whose words of encouragement have kept my writing process moving.

Às minhas alunas e alunos. Às minhas professoras e professoras. Presentes e passados. A todas elas. A cada uma delas. Por cada momento compartilhado, por cada troca. Reflexões cujos aprendizados e cujos frutos encontram-se parcialmente refletidos neste trabalho.

À Vitória, que me acolheu e possibilitou importantes rizomatizações outras desta pesquisa.

A todas que estiveram presentes ao longo dessa caminhada: às bibliotecárias da FE e FFLCH, às funcionárias e professoras.

RESUMO

SAITO, Ricardo Toshihito. **Decolonialidades em *devir*, praxis pedagógicas e letramentos freireanos: olhares de um professor-formador e suas agências**. Tese. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2021.

Este estudo investiga processos de decolonialidades em um curso de formação de professoras²: a desconstrução de mitos e crenças sobre o que aparenta ser, na mente e corpos de professoras em formação, os processos de ensino e aprendizagem de línguas e linguagens como práticas sociais, e como *letramentos freireanos* podem participar de *praxis* pedagógicas mediatizadas por meio de materiais pedagógicos criados por este professor-formador. Elaborados com o objetivo de provocar reflexões decolonizadoras de naturezas múltiplas e heterogêneas, convido as minhas leitoras a viajar por rizomas-suplementos, que se transformam em *praxis* pedagógicas, que são co-construídas ao longo dessa pesquisa-em-movimento, sempre em resposta aos questionamentos realizados por professoras em formação, professoras *em devir*, discentes da disciplina Estágio Supervisionado. A possibilidade de observar o mundo e a sala de aula a partir da desconstrução de corpos e mentes colonizados, e imaginar as nossas salas de aula a partir de outras perspectivas, é o que faz desta tese, ela mesma, um processo de decolonialidade de corpos e mentes, da qual também participa o corpo e a mente deste pesquisador-colonizado/colonizador, em processos de decolonialidade, em *devir*. Assim, a leitora é convidada a espiar pelas lentes embaçadas deste pesquisador-etnógrafo nômade, algumas de minhas *praxis* pedagógicas, de meus movimentos agênticos dentro e fora das salas de aulas, e os olhares desconstruídos e co-construídos, em contínua reconstrução em busca de conhecimentos sempre inacabados.

PALAVRAS CHAVES: Decolonialidade. Formação de Professoras. Letramentos Freireanos. *Praxis* Pedagógicas.

² A opção pelo substantivo feminino, *professora*, ao invés do substantivo masculino, *professor*, é uma maneira singela de provocar e desconstruir a formação discursiva hegemônica centrada no homem branco. Essa “estranheza” linguística, durante a leitura desse resumo, a partir do olhar da Outra, é um pequeno movimento de desconstrução e reflexão sobre o que, e como, processos de decolonialidades em devir poderiam ser, ou acontecer. Apesar do movimento aqui realizado, encontra-se presente a consciência de que essa formação discursiva, da maneira como ela se apresenta, continua a manter o *status quo* das relações entre sujeitos empoderados e subalternos.

ABSTRACT

SAITO, Ricardo Toshihito. **Decolonialities in *devir*, pedagogical praxis and Freirean literacies: studies by a teacher-formator and his agencies**. Thesis. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2021.

This study investigates processes of decolonialities in a formative Teacher Certification Course: the deconstruction of myths and beliefs about what appears to be, in the minds and bodies of teachers in formation, the processes of teaching and learning languages as social practices, and how Freirean literacies can participate in mediatized pedagogical praxis through pedagogical materials created by this teacher-formator. Elaborated with the objective of provoking decolonizing reflections in its multiple and heterogeneous natures, the pedagogical *praxis* presented in this thesis are rhizome-supplements, in response to the ever-present questions made by teachers in formation, teachers in *devir*, students of the discipline Supervised Internship. The possibility of observing the world and the classroom environment based on the deconstruction of colonized bodies and minds, and imagining our classrooms from other perspectives, is what makes this thesis itself a process of decoloniality of bodies and minds, in which the body and mind of this colonized/colonizer-researcher, in processes of decoloniality in *devir*, also participates. Thus, the reader is invited to peek through the blurred lenses of this nomadic researcher-ethnographer, and learn about some of my pedagogical praxis, my movements inside and outside the classrooms, and the deconstructed and co-constructed perspectives in continuous reconstruction in search of the ever-be unfinished knowledge.

KEY WORDS: Decoloniality. Teacher Formation. Freirean Literacies. Pedagogical Praxis.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Sankofa, <i>se wo were fi na wosan kofa a yenki</i>	1
Imagem 2 – Sankofa estilizado	3
Imagem 3 – Ntesie, <i>mate masie</i>	23
Imagem 4 – <i>Ananse, ananse ntontan</i>	59
Imagem 5 – <i>nea onnim no sua a, ohu</i>	75
Imagem 6 – <i>Sankofa, Ntesie, Ananse ntontan, Nea onnim no sua a, ohu</i>	76
Imagem 7 – Prancha com duas fotos, Meta-aula Atividade Oral	93
Imagem 8 – tabela de símbolos fonéticos, as consoantes reconhecidas	103
Imagem 9 – tabela de símbolos fonéticos, vogais e ditongos reconhecidos	104
Imagem 10 – combinações e representações	105
Imagem 11 – Meta Aula Estações de Aprendizagem, cartões M1	111
Imagem 12 – Meta Aula Estações de Aprendizagem, cartões M2	111
Imagem 13 – Meta Aula Estações de Aprendizagem, warm up activity	112
Imagem 14 – Meta Aula Estações de Aprendizagem, Gêneros Textuais	114
Imagem 15 – Bambu	165
Imagem 16 – <i>Wawa Aba</i>	183

SUMÁRIO

SANKOFA – DAS REDESCOBERTAS ÀS RE-CONSTRUÇÕES E CO-CONSTRUÇÕES	2
O PESQUISADOR, O NÔMADE DESTERRITORIALIZADO	7
O PESQUISADOR NÔMADE E SUAS CURIOSIDADES INGÊNUAS EM DEVIR.....	11
AS CURIOSIDADES EPISTÊMICAS DO PESQUISADOR–ETNÓGRAFO.....	13
O CORPO MARCADO DO PESQUISADOR NÔMADE.....	16
CORPOS, MARCADOS EM SEUS DESTERRITÓRIOS	19

NTESIE – OUVIR O INVISIBILIZADO; OBSERVAR O SILENCIADO	23
PESQUISANDO ESSE DESTERRITÓRIO DE DENTRO	25

LEITURAS DE MUNDOS A PARTIR DE LOCAIS DE ESCUTA E FALA.....	28
A RAÇA	32
TAKE 1492.....	36
IMAGINÁRIOS DE SABERES E PODERES E SUAS COLONIALIDADES.....	40
IMAGINÁRIOS DE SERES E AS SUAS COLONIALIDADES	43
CORTA! NÃO NASCEMOS DECOLONIZADOS; TORNAMO-NOS DECOLONIZADOS.....	48
A CIÊNCIA NÔMADE EM <i>NEPANTLA</i> , O ENTRE-LUGAR	51
RASURAS DO GÊNERO DISCURSIVO DA MODERNIDADE	54

DO PÓS AO DES – DE: FOUCAULT COM DELEUZE.....	59
A PESQUISA PÓS-ABISSAL	62
O INVESTIGADOR SOCIAL, PROFESSOR-FORMADOR PÓS-ABISSAL	65
DE COLONIALIDADES ÀS COLONIALIDADES: AS META-AULAS	70

NEA ONNIM NO SUA A, OHU – EDUCAÇÃO ATRAVÉS DA VIDA.....	75
A AULA DE LÍNGUA JAPONESA	76
PRÁXIS PEDAGÓGICAS COMO SUPLEMENTOS: A AULA DE JAPONÊS.....	87
UMA POSSÍVEL PRÁXIS PEDAGÓGICA DECOLONIAL	90
REFLEXÕES SOBRE UMA POSSÍVEL PRAXIS PEDAGÓGICA DECOLONIAL.....	95
DA EDUCAÇÃO BANCÁRIA À APRENDIZAGEM <i>COM</i> MEUS PARES.....	100
REFLEXÕES E INCOMPLETUDES DOS JOGOS PEDAGÓGICOS	105
AS QUATRO ESTAÇÕES: APRENDER MEDIADOS PELO MUNDO	108
OFICINA-PILOTO DE JOGOS PEDAGÓGICOS.....	114
PARA ALÉM DOS LIMITES DO CAMPUS UNIVERSITÁRIO.....	122
SEMESTRE REMOTO	126
UMA AVALIAÇÃO FORMATIVA POSSÍVEL PARA A REFLEXÃO DOCENTE.....	133
NEM TUDO SÃO FLORES	138
AVALIAÇÃO COM OS PARES: RUBRICAS E REFLEXÕES.....	148
OUTRAS ECOLOGIAS, OUTROS MOVIMENTOS.....	152
LABORATÓRIO DE PRODUÇÃO DE MATERIAIS PEDAGÓGICOS	155
PROCESSOS DE DECOLONIALIDADES, PORVIR, EM <i>DEVIR</i>	159

FLUXOS, REFLUXOS E REFLEXÕES	164
CONSIDERAÇÕES FINAIS	169

MINHA BIBLIOTECA	182
ANEXOS:	190
ANEXO 1: PLANO DE AULA DE LÍNGUA JAPONESA	190
ANEXO 2 – META – AULA ATIVIDADE ORAL	205
ANEXO 3: PLANO DE AULA PARA OS ALUNOS DO COLÉGIO ESTADUAL	207
ANEXO 4: CARTÕES D1	217
ANEXO 5 – RUBRICA DOS PLANOS DE AULAS	221
APÊNDICES:	224
APÊNDICE 1 – A HISTÓRIA DE ANANSI E COMO AS HISTÓRIAS SURGIRAM NA TERRA	224

Imagem 1 – Sankofa

SANKOFA³*se wo were fi na wosan kofa a yenki*⁴

³ Sankofa é um símbolo Adinkra que é representado como um pássaro mítico que voa para frente, tendo a cabeça voltada para trás e carregando no seu bico um ovo, o futuro. Também se apresenta como um desenho similar ao coração ocidental. Os Ashantes de Gana usam os símbolos Adinkra para representar provérbios ou idéias filosóficas. *Sankofa ensinaria a possibilidade de voltar atrás, às nossas raízes, para poder realizar nosso potencial para avançar. Sankofa é, assim, uma realização do eu, individual e coletivo. O que quer que seja que tenha sido perdido, esquecido, renunciado ou privado, pode ser reclamado, reavivado, preservado ou perpetuado. Ele representa os conceitos de auto-identidade e redefinição. Simboliza uma compreensão do destino individual e da identidade coletiva do grupo cultural. É parte do conhecimento dos povos africanos, expressando a busca de sabedoria em aprender com o passado para entender o presente e moldar o futuro.* Deste saber africano, Sankofa molda uma visão projetiva aos povos milenares e aqueles desterritorializados pela modernidade colonial do “Ocidente”. Admite a necessidade de recuperar o que foi esquecido ou renegado. Traz aqui, ao primeiro plano, a importância do estudo da história e culturas africanas e afro-americanas, como lições alternativas de conhecimento e vivências para a contemporaneidade. Desvela, assim, desde a experiência africana e diaspórica, uma abertura para a heterogeneidade real do saber humano, para que nos possamos observar o mundo de formas diferentes. Em suma, perceber os nossos problemas de outros modos e com outros saberes. Em tempos de homogeneização, esta é a maior riqueza que um povo pode possuir. (REVISTA SANKOFA São Paulo, grifos meus)

⁴ Na linguagem Twi, do povo Akan habitantes do espaço geográfico ocupado atualmente por Gana, *se wo were fi na wosan kofa a yenki*, pode ser traduzido como “não é tabu voltar atrás e buscar o que esqueceu” (REVISTA SANKOFA São Paulo), ou “devemos olhar para o nosso passado para movermos-nos para o futuro”, “*One must turn to the past to move forward*”, uma “tradução” frequente nos textos e sites da internet.

SANKOFA – DAS REDESCOBERTAS ÀS RE-CONSTRUÇÕES E CO-CONSTRUÇÕES

O tempo e espaço presente ressurgem no momento em que esta pesquisa se inicia, na cidade de Salvador da Bahia, um território desconhecido por este pesquisador no momento de sua chegada. A percepção, ainda que míope, do olhar deste pesquisador-etnógrafo observa algumas relações não ditas, mas vividas, entre sujeitos e sujeitos e seus espaços, sujeitos e seus entre-espaços. Espaços e entre-espaços compartilhados, cujas territorialidades marcadas por aqueles corpos, de alguma maneira os mantém desterritorializados, marcados pela textura de seus cabelos e pela cor de suas peles. Passados históricos invisibilizados e sofridos que levam muitos a tentar esquecer ou renunciar Histórias de glórias, que não são contadas, e que são recontadas por outras versões da História, protagonizadas por sujeitos traficantes de sujeitos. Os tempos e espaços presentes-futuros servem de elo para a construção de outras histórias, que se rizomatizam e se transformam nesta presente tese. São tempos-espaços futuros que se tornam presentes, passados-presentes, passados-futuros.

O colonialismo não se contenta apenas em impor seu domínio sobre o presente e o futuro de um país dominado. O colonialismo não se contenta apenas em manter um povo em suas garras e esvaziar o cérebro do nativo de toda forma e conteúdo. Por uma espécie de lógica perversa, volta-se para o passado do povo oprimido e o distorce, desfigura e destrói⁵. (FANON, 1996, p. 238)

Este trabalho inicia-se permeado por esse símbolo Adrinkra chamado Sankofa. *Sankofa, das redescobertas às reconstruções e co-construções*, surge como a metáfora de um símbolo que possibilita o resgate de algumas de nossas histórias. Histórias perdidas, esquecidas,

⁵ colonialism is not simply content to impose its rule upon the present and the future of a dominated country. Colonialism is not satisfied merely with holding a people in its grip and emptying the native's brain of all form and content. By a kind of perverse logic, it turns to the past of the oppressed people, and distorts it, disfigures and destroys it. (FANON, 1996, p. 238. In: ASSANTE, M.K.; ABARRY; A.S. 1996)

invisibilizadas; algumas renunciadas, de ancestralidades que vivemos e nos pertenceram, de ancestralidades que vivemos e nos pertencem, e de ancestralidades outras, com as quais vivemos e convivemos. É a partir dessas histórias de vida que aprendemos, apreendemos, que podemos tentar melhor compreender os tempos e espaços presentes em que vivemos e, assim, desenhar os nossos presentes-futuros.

Imagem 2 – Sankofa estilizado

Esta primeira seção-rizoma, escrita à beira-mar e iluminada pelas estrelas que refletem as suas luzes nas águas do mar, tem como objetivo oferecer alguns portos de ancoragens para a leitura desta tese. Esta tese se compõe de seções-rizomas que serpenteiam por tempos aparentemente cronológicos, lineares, e se entrelaçam por entre-espacos variados em interações diretas e indiretas com múltiplos sujeitos que participam e colaboram, direta ou indiretamente, com esta pesquisa. São muitas as desterritorializações e rizomatizações que surgem ao longo do tempo desta pesquisa, e as seções-rizomas reconstruídas e co-construídas, continuam a brotar, desavergonhadamente em seus múltiplos desterritórios.

Deleuze e Guattari (2011a) opõem os rizomas⁶ à estrutura arbórea hierarquizada. A árvore, em sua totalidade fragmentada, composta por suas raízes, caule, galhos, folhas, flores e frutos, possui um crescimento estruturado, hierarquizado e aparentemente organizado, o que reduz as possibilidades de outros tipos de crescimentos recombinatórios e a sua propagação. Os rizomas, apesar de possuir um crescimento aparentemente caótico, conectam-se entre si, ao mesmo tempo em que cada rizoma mantém todas as características de uma planta independente. Em caso de ruptura, cada rizoma pode se transformar em uma nova planta e crescer e fazer brotar outros rizomas.

Inspirado por possibilidades de criações, co-criações e recriações, conectadas por multiplicidades de heterogêneos outros, escrevo esta tese por meio de rizomas, seções-rizomas, com tamanhos e volumes que representam cada um de seus movimentos, de meus movimentos como pesquisador conduzidos por suplementos (DERRIDÁ, 1993) que transformam a experiência de formar professoras e professores em uma investigação contínua que se materializa neste trabalho de pesquisa.

Algumas seções-rizomas são curtas, bem curtas, como um broto que desponta timidamente. Ainda que minúsculas, constituem-se, cada uma delas, uma seção-rizoma em sua incompletude, como diz Freire em suas obras, mas prontas para sofrerem rupturas, caso assim o queiram, e crescerem em suas heterogeneidades ou manterem-se conectadas às outras seções-rizomas desta tese. Cada uma delas descreve os movimentos próprios desta pesquisa e deste pesquisador-formador.

⁶ Rizoma é um tipo de caule, subterrâneo ou aéreo, que também tem a função de “órgãos de reprodução assexuada”. Dentre algumas plantas que conhecemos, encontra-se o bambu, a bananeira e o gengibre. Cada nódulo do gengibre, por exemplo, corresponde a um rizoma, a partir do qual novos rizomas brotam e crescem, “aleatoriamente”, de acordo com as condições ambientais em que vivem. Cada rizoma possui o vigor de se tornar uma planta independente.

A construção de uma tese rizomática contrasta com a tese arbórea, cuja totalidade é composta por fragmentos ou capítulos, tradicionalmente denominados Introdução, Justificativa Teórica, Metodologia da Pesquisa, Dados, Análise de Dados, Considerações Finais e as Referências, seguida por Anexos e Apêndices e o que mais a tese arbórea, estruturada e estruturante, exigir.

A construção de uma tese rizomática apresenta cada um desses fragmentos em sua incompletude freireana. Ao mesmo tempo em que cada seção-rizoma se individualiza, ela se complementa em companhia de outras seções-rizomas. Cada seção-rizoma possui a sua própria força. Juntas, elas compõem esta tese caracterizada por sua incompletude e sua potência. E assim, esta força que emana de cada uma de suas seções-rizomas pode transformá-las, a partir de suas próprias heterogeneidades e suas multiplicidades, em outras pesquisas e outras teses.

Co-construir uma tese rizomática também oferece possibilidades de sempre poder ampliar as redes e as conexões entre sujeitos que participam desta pesquisa conforme a pesquisa se movimenta. O tema que se encontra impregnado em cada uma das seções-rizomas desta tese, é uma descoberta, uma redescoberta. A pesquisa é assim, reconstruída e co-construída diariamente *com* as discentes e os discentes das disciplinas de Estágio Supervisionado I e II de Língua Inglesa, muitas vezes, em resposta às questões e aos anseios apresentados por esses sujeitos participantes desta pesquisa, e, também, em busca de suplementos para os meus próprios movimentos, rizomáticos e nômades.

Assim, sem querer, os movimentos desterritorializados e reterritorializantes do nômade de Deleuze e Guattari (2012c, p.53-57) servem de metáfora para a potência de forças internas no corpo e na mente de quem escreve esta tese.

A vida do nômade é *intermezzo*. Até os elementos de seu habitat estão concebidos em função do trajeto que não para de mobilizá-lo. [...] O trajeto nômade [...] não tem a função de caminho sedentário, que consiste em *distribuir aos homens um*

espaço fechado, atribuindo a cada um sua parte, e regulando a comunicação entre as partes. O trajeto nômade faz o contrário, *distribui os homens (ou os animais) num espaço aberto*, indefinido, não comunicante. [...] o espaço sedentário é estriado, por muros, cercados e caminhos entre os cercados, enquanto o espaço nômade é liso, marcado apenas por “traços” que se apagam e se deslocam com o trajeto. [...] Se o nômade pode ser chamado de desterritorializado por excelência, [...] é a desterritorialização que constitui sua relação com a terra, por isso ele se reterritorializa na sua própria desterritorialização. [...] O nômade, o espaço nômade, é localizado, não delimitado. O que é ao mesmo tempo limitado e limitante é o espaço estriado, o *global relativo*. [...] o nômade não pertence a esse global relativo. Ele está antes num *absoluto local*, um absoluto que tem sua manifestação no local, e seu engendramento na série de operações locais com orientações diversas.

(DELEUZE; GUATTARI, 2012c, p 53-57)

Esse é um dos motivos pelos quais o design desse texto é baseado no conceito de rizoma de Deleuze e Guattari (2012c), composto por seções-rizomas, cujos trajetos vão sendo traçados, suplementados a partir de manifestações localizadas.

A mídia em que esse texto se apresenta, originalmente imaginada em nossas mentes como sendo de papel, ou o papel digitalizado em uma tela, não permite criar os movimentos rizomáticos de minhas perambulações mentais e de meu corpo. O panóptico⁷ de Bentham, descrito por Foucault (1979), à semelhança da *teletela*⁸ descrita por Orwell (1984), limita outros movimentos, e por isso, o texto ora apresentado aparenta ter uma linearidade, o que faz com que esta tese-rizomática aqui apresentada aparenta ter uma sequência. Contudo, permito-me expressar e escrever esta tese a partir do conceito de seções-rizomas.

⁷ O panóptico de Bentham, descrito por Foucault (1979), corresponde uma estrutura arquitetônica prisional, caracterizada por uma construção circular e uma torre em seu centro. As celas encontram-se distribuídas nessa estrutura circular e suas portas ficam direcionadas para a torre central. É a partir dessa torre que a vigilância dos presos ocorre. Essa torre central permite uma visão de 360° de toda a estrutura circular onde se encontram cada uma das celas prisionais, sem que o prisioneiro possa saber se está sendo observado ou não. A metáfora construída aqui dialoga com os limites impostos pelo gênero textual tese, e também com o meu pensamento colonizado, que me mantém, de alguma maneira, ainda preso nessa “estrutura arquitetônica”.

⁸ A *teletela* (*telescreen*) descrita no livro 1984, de George Orwell (1984), é um tipo de tecnologia de telecomunicação bidirecional, presente em todas as casas e que não pode ser desligada, que funcionam como um televisor e uma câmera de vigilância. Orwell descreve as *teletelas* como uma ferramenta empregada pelo governo para vigiar seus cidadãos.

Em alguns dos entre-espços desta tese, em meandros das seções-rizomas, encontram-se localizadas alguns símbolos Adinkra, cujas construções de sentido podem relacionar-se com as seções-rizomas que se seguem, ou antecedem. É uma forma de estimular a construção de outros sentidos às minhas leitoras e leitores, para além das representações gráficas dos signos que compartilhamos.

O PESQUISADOR, O NÔMADE DESTERRITORIALIZADO

Acompanhado por Sankofa, tomo a liberdade de compartilhar *uma* versão de *uma* de minhas histórias passadas que ocorre no segundo semestre de 2017, quando eu defendo a dissertação, intitulada, *Da lousa digital interativa aos webcurrículos coletivos: agências, letramentos e práticas translíngues em um curso de língua inglesa*.

Durante aquele segundo semestre de 2017, inscrevo-me no processo seletivo para o doutorado na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, e participo de um concurso para professor de magistério superior na área de Ensino e Metodologia de Língua Inglesa no Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia. Devo confessar a minha surpresa em ter logrado aprovação no concurso para professor, e serei eternamente grato àquela que me disse, “Você deve!”, pois eu estava cogitando não participar do concurso, apesar de já estar inscrito. Em meados de dezembro de 2017 a minha mente começa a rizomatizar algumas possibilidades de movimentos em *devir*. Os resultados do processo seletivo para o doutorado e do concurso haviam sido divulgados.

Inicialmente, esta pesquisa de doutorado contemplava processos de formação continuada com professoras e professores da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo, cujas escolas encontram-se sob a administração e supervisão da Diretoria Regional de Ensino

(DRE) Norte 1, Pirituba – Jaraguá. Os *co-designs*⁹ relacionais entre este pesquisador e os sujeitos da pesquisa seriam realizados na sede administrativa da DRE – Norte 1, Pirituba – Jaraguá e os movimentos realizados por aqueles sujeitos da pesquisa estariam de alguma maneira localizados entre essa sede administrativa e as escolas delimitadas por esse espaço político-social, educacional-cultural e escolares.

Ainda em seus primórdios embrionários, esta pesquisa sofre a sua primeira desterritorialização. A aprovação em um concurso público faz com que o *locus* desta pesquisa passe a contemplar um território outro, provocando esta pesquisa a movimentar-se em direção a linhas abissais outras (SOUSA SANTOS, 2019), em ecologias sociais, culturais, escolares outras, muitas das quais, ainda inimagináveis na mente deste pesquisador. No horizonte, algumas linhas de fuga constroem possibilidades de *devires* outros¹⁰ que podem se rizomatizar em *co-designs* relacionais múltiplos, como as relações entre o Nômade e seus desterritórios (DELEUZE; GUATTARI, 2012c). Era o início de 2018.

Devo confessar que *esta* desterritorialização oferece um grande alento à minha pesquisa e conforto para a minha alma. Após a apresentação de uma primeira versão do projeto

⁹ Considerando que as *praxis* pedagógicas devam primar pela co-construção de conhecimentos *com e para* os alunos, e também *com e para* as professoras e professores, o prefixo *co-* é amplamente empregado ao longo desse trabalho. *Co-designs* relacionais é empregado aqui como uma maneira outra de nos correlacionarmos, sujeitos com sujeitos, sujeitos entre sujeitos, sujeitos com elementos mediatizadores, sujeitos em seus territórios, seus espaços e seus tempos. Pensar criticamente nessas relações e inter-relações entre sujeitos, territórios e elementos mediatizadores, como conquista de agências (SAITO, 2017) desses sujeitos que participam desta pesquisa, possibilita a co-construção de novos desenhos (*designs*) de como esses sujeitos podem agir, interagir e se relacionar, ou não, uns com os outros e com os materiais ali presentes, expandindo o conceito de língua, de monolinguage para translingue (CANAGARAJAH, 2013), incorporando letramentos multimodais em suas *praxis* pedagógicas e discursivas e cocriando *co-designs* relacionais outros com sujeitos e materiais com os quais se relaciona, nos relacionamos.

¹⁰ “A palavra *outro*, e suas derivações, *outra*, *outros* e *outras*, intencionalmente posicionadas após o substantivo ou um sintagma nominal, tem o objetivo de provocar o leitor a rizomatizar possibilidades *outras*. Quando imaginamos o *design* de um livro, por exemplo, pensamos imediatamente em um livro feito de papel em formato retangular, o design mais comum em nossa sociedade ocidental. É possível pensar em outros *designs* de livros, e algumas das imagens que surgem em nossas mentes são *designs* de livros vistos alguma vez na vida, como um livro em formatos diferentes ou materiais diferentes, por exemplo. Entretanto, quando falamos em um *design de livro outro*, momentaneamente somos instigados a imaginar algo que não sabemos exatamente o que poderia ser. Um *sabor de sorvete outro*, apresenta possibilidades de sabores que podem ir além de outros sabores, talvez sabores desconhecidos ou nunca imaginados”. (SAITO, 2019)

de trabalho à DRE, uma sugestão proposta, a de omitir Paulo Freire das referências, cria uma sensação de desconforto, ante o cerceamento de liberdade de pensamento. Ainda que tal sugestão tenha sido realizada por um sujeito que, na época, trabalhava na área técnica, e não diretamente relacionada à área pedagógica, foi por meio de sua intermediação que os contatos e as conversas iniciais foram firmados. Como quaisquer tipos de censuras e constrangimentos de quaisquer naturezas, com o objetivo de apaziguar movimentos de pensamento e expressão, tais discursos acabam por provocar sentimentos de grande desconforto e incertezas de que, talvez, outros eventos similares possam, novamente, ocorrer ao longo daquela primeira versão deste trabalho, seja comigo, seja com outros sujeitos envolvidos. O fato de poder realizar esta minha pesquisa em outros territórios, desterritorializando-me de territórios ainda não reterritorializados, resulta em expectativas e esperanças outras para esta pesquisa.

A nomeação ocorre no início de 2018, e é imediatamente acompanhada por um deslocamento automobilístico de três dias e mil novecentos e setenta e dois quilômetros. Partindo de alguns territórios onde eu vivi grande parte de minha vida, sigo em direção a outros reterritórios¹¹ que me aguardam, tentando imaginar a minha vida, o meu trabalho e a minha pesquisa nesses reterritórios outros.

Intermeado por relações outras a serem co-construídas a partir de minha chegada, dois dos meus destinos são reterritórios relativamente familiares, o reterritório do *campus* universitário e o reterritório de uma grande metrópole. Pontos de fugas semelhantes a este movimento já haviam ocorrido em outros momentos de minha vida. Nestes movimentos de desterritorializações e reterritorializações a diferença na repetição e a repetição na diferença

¹¹ Relaciono o conceito de *reterritório* com ecologias sociais, culturais e escolares e as múltiplas relações entre sujeitos e sujeitos e materiais ali existentes, que ainda são desconhecidas por esse pesquisador-etnógrafo. São territórios a serem estudados, observados, explorados. Territórios que podem ser co-construídos ou co-reconstruídos como territórios sociais, culturais e escolares outros. Pertencer ou querer pertencer a esse outro território, ainda que desconhecido, pode ser uma maneira de me reterritorializar nesse território outro, do Outro.

novamente se faz presente, fazendo com que os meus passados-presentes se conectem com os meus presentes-futuros.

Coincidentemente, ou não, um outro sonho se realizava. A imagem de poder voltar a abraçar o mar ouvindo o murmurar de suas ondas batendo nas pedras, relaxar a minha alma, a minha aura, o meu corpo. Era um desejo que se escondia, nos recônditos de minha mente. Eis que, de repente, eu me encontro sendo abraçado por esse mesmo mar que sempre me fez companhia durante a minha infância e adolescência. Apesar da “semelhança”, ciente de que “o interior da repetição é sempre afetado por uma ordem da diferença” (DELEUZE, 2006, p.51), e, percorrendo os meus pontos de fuga com o objetivo de me desterritorializar e reterritorializar em reterritórios outros, descubro, após a minha chegada, que forças externas também me fazem viver e conviver em desterritórios¹² outros.

Este corpo que eu possuo me desterritorializa. Esta mente que eu possuo me desterritorializa. Antes mesmo de eu conseguir me reterritorializar, eu sou desterritorializado em ecologias sociais, culturais e escolares por onde eu me movimento e vagueio em pensamentos. Ao mesmo tempo em que eu tento me reterritorializar nestes desterritórios outros, a leitura da imagem de meu corpo por sujeitos que aqui vivem e convivem, provocam um movimento de força contrária. Meu corpo me denuncia. Conforme a pesquisa se movimenta, percebo que a minha maneira de pensar também se mantém desterritorializada, sem conseguir se reterritorializar.

¹² A palavra *desterritório* é empregada nesta tese como um território em *devir*. O contexto de co-construção da palavra *desterritório* está diretamente ligada ao espaço geográfico e aos múltiplos territórios culturais, sociais e escolares pelos quais eu transito. Percebo que nesses territórios eu sempre serei visto como um *outsider*. Assim, a decisão por empregar a palavra *desterritório* surge, pois, na grande maioria das composições de sujeitos das quais eu participo, é cada vez mais perceptível de que a possibilidade de eu me reterritorializar, de fato, é algo bastante remoto. Apesar de eu me encontrar *desterritorializado* em relação àqueles territórios aos quais eu pertencia, continuo *desterritorializado* em diversas ecologias sociais, culturais e escolares, apesar das interações com outros sujeitos, com os quais eu vivo e convivo. Apesar do fato dessas relações entre desterritorializações e reterritorializações não ser necessariamente uma relação de causa e consequência, encontrar forças externas que, muitas vezes impedem essas reterritorializações de se estabelecerem, faz com que esse *estar desterritorializado* seja parte de minha vida e experiência atual.

O PESQUISADOR NÔMADE E SUAS CURIOSIDADES INGÊNUAS EM DEVIR

Eu sempre fui professor de língua inglesa antes mesmo de iniciar a minha primeira graduação, e lecionei em praticamente todas as redes de escolas de língua inglesa existentes na cidade de São Paulo no Século XX. Nas primeiras escolas em que eu lecionei, eu seguia o que chamavam de “método”. Entretanto, sempre que esse *estar* em uma determinada escola, seguindo um determinado “método”, não ofertava mais aprendizados pedagógicos significativos para este sujeito, professor de língua inglesa, eu partia em busca de novos territórios, outras escolas que pudessem oferecer novas rizomatizações, novos suplementos.

Foi a partir da experiência vivida na segunda escola que eu comecei a converter, ainda que incipientemente, alguns daqueles conteúdos existentes nos livros didáticos em cartões de papel, até o momento em que, sem querer, e sem estar ciente, ou consciente, a criação de materiais pedagógicos surgia como suplemento para a resolução de problemas vividos em sala de aula por minhas alunas e alunos e com as minhas alunas e alunos.

Nas décadas de 1990 e 2000, eu tive oportunidades de experimentar e criar maneiras de ensinar e alfabetizar outras, que mais tarde eu aprendi que se assemelham, ainda que de maneira bastante singela, com a proposta freireana de alfabetização a partir da palavra geradora, ao propor uma nova abordagem para o aprendizado das escritas da língua japonesa, diferentemente de uma suposta sequência linear que é apresentada pelas metodologias de ensino de língua japonesa, e que exatamente por conta dessa linearidade provoca momentos de espasmos e rupturas na mente dos alunos de língua japonesa.

Durante esse período em que eu participo do *design* de cursos de língua japonesa e língua inglesa, produzo materiais pedagógicos para o ensino de língua inglesa e japonesa e manuais para os professores de cursos de inglês para crianças e adolescentes que vão sendo cada vez mais refinados, tanto em seu processo de confecção, como na construção de co-

designs relacionais possíveis de serem co-construídos em sala de aula, entre alunas e alunos, alunas, alunos e materiais pedagógicos e alunas, alunos e professor, cada vez mais em direção a maneiras de ensinar e aprender mediadas pelo mundo, e com os seus pares mais capazes (VIGOSTKI, 2001).

Em 2010, alguns anos antes do início do meu mestrado, a decisão em criar um laboratório experimental de ensino e aprendizagem de língua inglesa é concretizada, uma escola de inglês que traz em sua proposta pedagógica toda a minha experiência acumulada, as criações advindas dela e a liberdade em realizar experimentações pedagógicas que ainda não eram possíveis de serem realizadas nas escolas nas quais eu transformava as minhas curiosidades ingênuas em *curiosidades epistêmicas*¹³ (FREIRE, 1996), sem saber, e sem perceber.

Esse também é o momento em que as tecnologias digitais da comunicação e informação adentram a sala de aula por meio da lousa digital interativa e a conexão com a internet. É a partir das experiências co-construídas nesse espaço, mediatizadas pelas quatro telas, e as reflexões advindas de leituras, discussões e orientações de meus professoras da Fefelêche¹⁴ (FFLCH), que a minha dissertação se constitui como tal.

As *curiosidades epistêmicas* freireanas que se constituem como suplementos (DERRIDÁ, 1993) para a co-construção de webcurrículos coletivos e seus estudos, vão se rizomatizando ao longo dessa década, e durante o meu exame de qualificação de mestrado, a seguinte pergunta foi realizada: “Você acha que outros professores seriam capazes de fazer o

¹³ “O saber que a prática docente espontânea, ou quase espontânea, ‘desarmada’, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito” (FREIRE, 1996, p.39). “O sujeito crítico, epistemologicamente curioso, constrói o conhecimento do objeto ou participa de sua construção”. (FREIRE, 1996, p.67). “Quanto mais a curiosidade espontânea se intensifica, mas, sobretudo, se ‘rigoriza’, tanto mais epistemológica ela vai se tornando”. (FREIRE, 1996, p.84-85)

¹⁴ Fefelêche é a forma carinhosa que nós, alunos da FFLCH, chamamos a Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

que você faz?” Prontamente, eu respondi que sim. “Sim, acredito. Não farão exatamente como eu faço, pois cada um de nós é um sujeito diferente, mas acredito que todos nós somos capazes de fazer algo parecido”, foi a minha resposta naquele momento, a qual eu continuo a acreditar.

AS CURIOSIDADES EPISTÊMICAS DO PESQUISADOR–ETNÓGRAFO

Primeiro semestre de 2018. Aporto em terras soteropolitanas. De Santos, a minha cidade natal, à Baía de Todos os Santos. Trazia comigo a expectativa de minha primeira experiência como professor em um curso universitário, e questões sobre como movimentar e reterritorializar a minha pesquisa.

O reconhecimento desses novos espaços, humanos e geográficos, sociais e culturais, e as interações entre sujeitos e sujeitos e seus territórios, por meio deste olhar míope pertencente a este pesquisador-etnógrafo, faz com que algumas de minhas curiosidades ingênuas e espontâneas tomem corpo, por meio de perguntas que possam orientar os movimentos deste pesquisador nômade localizado em um absoluto local, sem que as mesmas limitem os movimentos desta pesquisa, que vai sendo descoberta e reconstruída, co-construída a partir de movimentos realizados *com e por* outros sujeitos localizados nesses territórios, sujeitos ainda desconhecidos. Assim, as perguntas da pesquisa ressurgem e rizomatizam-se.

1. De que maneira, o currículo de Licenciatura em Letras e as estruturas internas da universidade na qual esta pesquisa se insere, poderiam ser capazes de proporcionar experiências pedagógicas de Educação, ensino e aprendizagem de línguas com o objetivo de provocar movimentos em direção a uma nova maneira de ensinar e aprender línguas e linguagens em um curso de formação de professoras e professores?

2. Como quebrar alguns paradigmas relacionais e institucionais, seus discursos e ações, re-ações, de maneira a co-construir *co-designs* relacionais e compartilhar a construção de conhecimento em sala de aula por meio de letramentos freireanos e multimodais?
3. Quais rizomatizações seriam possíveis de maneira a propiciar experiências pedagógicas que se aproximasse daquele objetivo inicial de construir conhecimento linguístico, explorando letramentos outros, mediatizados pelas tecnologias digitais?

Estas perguntas da pesquisa surgem como movimentos iniciais em busca de respostas às minhas curiosidades epistêmicas, “pontos de referências” nos trajetos realizados por este pesquisador-nômade, localizados nestes territórios à beira-mar.

Intrigantemente, devo confessar que estas perguntas da pesquisa, apesar de já passados alguns anos desde a sua criação, continuam pertinentes a esta pesquisa, o que de alguma forma me surpreende. Acredito que continuem atualizadas e criando movimentos por eu estar ainda buscando possibilidades de rizomatizar e desterritorializar os pensamentos de professoras e professores em formação, pensamentos e *habitus* estruturados e estruturantes, em reterritórios outros.

Perguntas são inventadas, como qualquer outra coisa. Se você não for permitido a inventar as suas próprias perguntas com elementos de todos os lugares, não importa de onde, se as pessoas as impõem a você, você não tem muito a dizer. A arte de construir um problema é muito importante: você inventa um problema, uma posição-problema, antes de encontrar a solução¹⁵. (DELEUZE; PARNET, 2007)

¹⁵ Questions are invented, like anything else. If you aren't allowed to invent your questions, with elements from all over the place, from never mind where, if people 'pose' them to you, you haven't much to say. The art of constructing a problem is very important: you invent a problem, a problem-position, before finding a solution. (DELEUZE; PARNET, 2007). Tradução minha.

As investigações desta pesquisa, a serem realizadas a partir de possíveis rizomatizações de arquiteturas pedagógicas oferecidas por esta estrutura universitária na qual estou inserido, com as perguntas da pesquisa acima descritas, tem como objetivo, através de rizomatizações, desterritorializações e reterritorializações, verificar quais movimentos possam se caracterizar como agências (SAITO, 2017) de discentes¹⁶ do curso de Licenciatura em Letras habilitação Inglês, e este professor-pesquisador, ao realizarem movimentos em suas *praxis* pedagógicas, seja em momentos de planejamento, durante o estágio de regência, ou por meio de seus relatos em outras atividades docentes, nas quais estes discentes, matriculados nas disciplinas Estágio Supervisionado I de Língua Inglesa ou Estágio Supervisionado II de Língua Inglesa, estejam envolvidos, e cujos movimentos agênticos dialoguem, de alguma maneira, com as discussões e conteúdos apresentados durante as aulas dessas duas disciplinas.

Assim, a força que emana do interior deste trabalho potencializa os movimentos rizomáticos em direção à desconstrução e reconstrução de co-designs relacionais em algumas ecologias sociais, culturais e escolares localizadas. Ciente dos desafios a serem enfrentados, a pesquisa se movimenta.

São estes movimentos-suplementos advindos de movimentos rizomáticos provocados por esta pesquisa-nômade que compõem cada uma das seções-rizomas desta tese rizomática. São suplementos (DERRIDÁ, 1993) que se articulam com leituras, reflexões e ações desterritorializantes e reterritorializadas a partir da co-construção de *co-designs* relacionais entre sujeitos diversos e dispersos: discentes do curso de Licenciatura em Letras, professoras de Colégios Estaduais, alunas e alunos de Colégios Estaduais e esse professor-pesquisador.

¹⁶ Esta tese acolhe dois grupos de sujeitos-alunos, as alunas e alunos do curso de Licenciatura em Letras, as quais/os quais serão denominados a partir de agora como discentes, e alunas e alunos do Ensino Médio, que serão chamados de alunas e alunos. Tal diferenciação se faz necessária pois em algumas seções-rizomas haverá a participação de ambos os grupos, e a distinção entre esses sujeitos, discentes e alunas/alunos, de cada grupo se faz necessária.

O CORPO MARCADO DO PESQUISADOR NÔMADE

Após aqueles três dias de viagem e seus 1972 quilômetros, estaciono em um de meus destinos-desterritórios, o estacionamento do Instituto de Letras. Ao começar a transitar por estes territórios outros com as suas ecologias sociais, culturais e escolares próprias, meus olhares e pensamentos tentam encontrar maneiras de reconstruir aquele projeto inicial de pesquisa e redimensioná-lo àquele reterritório outro, cuja co-construção de ações, na diferença e na repetição, ocorreria agora com outros sujeitos, diferentes daqueles originalmente imaginados.

Primeiro semestre de 2018. Eu fui contemplado com as disciplinas Língua Inglesa em Nível Avançado e Estágio Supervisionado II de Língua Inglesa. Sentia-me bastante afortunado, ante a possibilidade de co-construir diálogos entre essas duas disciplinas e a minha pesquisa acadêmica. A disciplina de Língua Inglesa oferece a possibilidade de explorar as mídias digitais com os alunos, e a disciplina de Estágio Supervisionado II de Língua Inglesa, traz a esperança de observar algumas reverberações da cultura digital em salas de aula do Ensino Médio, uma vez que o Estágio Supervisionado II de Língua Inglesa contempla o estágio de regência.

Entretanto, naquele desterritório outro em que eu me encontrava, eu era acolhido como um estranho. Naqueles primeiros encontros semanais, eu era incessantemente bombardeado com a pergunta *“Where are you from?”*, e, apesar de sempre responder, em Língua Inglesa, que eu era de São Paulo, *“I’m from São Paulo”*, aparentemente a minha resposta não fazia sentido nas mentes daqueles discentes. A pergunta se repetia constantemente em todas as aulas, constantemente durante as aulas, aula após aula.

Lembro-me que, durante a nossa sexta aula, quando novamente fui questionado sobre o meu local de origem, com a pergunta, *“Where are you from?”*, eu respondi em Língua

Portuguesa àqueles que continuavam a me indagar e, aparentemente, finalmente conseguiram *ouvir* a minha resposta. Foi o momento em que perceberam, realmente, que eu era brasileiro, a partir daquele sotaque paulistano que faz parte de mim. Qual seria a causa daquela importância exacerbada sobre a origem de uma pessoa? Quais seriam os motivos que os fazia desacreditar, ou não conseguirem ouvir as minhas palavras? Para mim, aquele tipo de questionamento era muito estranho, e de fato, naquele momento, eu não conseguia compreender o motivo.

Hoje, eu percebo que, naquele momento, as minhas palavras não faziam sentido, mesmo que ditas e repetidas. Aquele corpo que se apresentava diante daqueles discentes, e a língua inglesa, empregada como elemento mediador de construção de sentidos, ao invés de oferecer um alento àquelas mentes, reforçava ainda mais as representações que aqueles sujeitos discentes possuem de quais corpos podem ser rotulados como os corpos de um representante local ou os corpos de um *outsider*, fazendo-me refletir sobre essa maneira de ler quem é o outro a partir de seus corpos e suas falas.

“O estrangeiro não é somente o excluído da lógica social predominante. É também aquele que tem um segredo: sabe que existe outro modo de vida, ou existiu, ou poderá existir¹⁷” (CANCLINI, 2014, p.50). Assim, as minhas primeiras observações etnográficas surgem com o objetivo de investigar esses discentes naquelas ecologias sociais, culturais e escolares compartilhadas durante aquelas aulas ministradas por mim. Na incompreensão daquela repetição, a diferença e o estranhamento afluíam. “É ela [a repetição] que constitui a essência da diferença sem conceito, da diferença não mediatizada em que toda repetição consiste” (DELEUZE, 2006, p.51).

... os mínimos pormenores da cotidianidade precisam ser compreendidos! Se não tentarmos, [...] uma compreensão crítica do diferente, corremos o risco de, na necessária comparação que fazemos entre as expressões culturais, as de nosso

¹⁷ Extranjero no es sólo el excluido de la lógica social predominante. Es también el que tiene un secreto: sabe que existe otro modo de vida, o existió, o podría existir. (CANCLINI, 2014, p.50). Tradução minha.

contexto e as de empréstimo, aplicar rígidos juízos de valor sempre negativos à cultura que nos é estranha. (FREIRE, 1985, p.26)

Desterritorializado estou. Tentar compreender estes sujeitos e seus modos de pensar e agir torna-se um dos meus desafios, pois creio que a possibilidade de eu criar meus próprios movimentos de reterritorialização está relacionada com alguma compreensão, ainda que parcial e incompleta¹⁸, destes sujeitos, suas relações e inter-relações comigo e com outros sujeitos e as nossas relações em co-construção.

Considerando ainda, que os processos de reterritorialização são possivelmente co-construídos a partir de sensações de pertencimento de cada um dos sujeitos envolvidos, neste caso, relações co-construídas nos territórios em que as nossas *praxis* pedagógicas ocorrem, um misto de aceitação e apropriação do espaço em que co-construímos esses novos *co-designs* relacionais e compartilhamos as múltiplas ecologias dos saberes devem desconstruir e reconstruir pensamentos, criar e se entremear pensamentos outros, de maneira a tornar possível essa sensação de pertencimento, e talvez, uma reterritorialização.

Assim, “as condições de uma verdadeira crítica e de uma verdadeira criação são as mesmas: destruição da imagem de um pensamento que pressupõe a si próprio, gênese do ato de pensar no próprio pensamento” (DELEUZE, 2006, p.203), o que faz com que algumas das representações, imagens presentes em nossos pensamentos, possam ser desconstruídas e reconstruídas, desterritorializadas e reterritorializadas, e nesses processos o lugar estranho torna-se parte de nossos mundos. A diferença participa da repetição que deixa de ser uma repetição, pois ela se torna, em sua essência, a própria diferença.

¹⁸ Sempre parcial e incompleta, assim como o olhar embaçado e míope desse pesquisador-etnógrafo. Ao considerar as múltiplas experiências de vida, vividas e não vividas, no heterogêneo, de cada um de nós, acredito que, tentar encontrar a “clareza” de pensamento que a Modernidade espera de cada um de nós, se torne um trabalho hercúleo e em vão. Entretanto, talvez seja possível alguns movimentos dialéticos de compreensão entre sujeitos localizados em um determinado território, um determinado tempo e seus espaços.

CORPOS, MARCADOS EM SEUS DESTERRITÓRIOS

Ainda que bastante míope e embaçado, os olhares etnográficos pertencentes a este sujeito, professor-pesquisador, tentam construir alguns elementos mediatizadores, desconstruir e reconstruir sentidos para que algumas possíveis compreensões sobre as representações desses outros corpos possam surgir diante de seus pensamentos.

É possível observar alguns dos múltiplos desfechos da Diáspora Africana no Brasil¹⁹ (HEYWOOD, 2019) neste território em que eu me localizo e movimento. Ao transitar entre pontos distintos destes outros territórios, é perceptível a presença de elementos discursivos censurados e invisibilizados, co-construídos a partir de características fenotípicas dos sujeitos locais, sobre os sujeitos locais, com consequências em seus movimentos corpóreos dentro de determinados espaços, socialmente e culturalmente delimitados e excludentes. Algumas de suas atitudes e ações, fruto de discriminações sofridas e reproduzidas, encontram-se entremeadas por múltiplas linhas abissais (SOUSA SANTOS, 2019) e presentes em diversas práticas discursivas locais, o dito e o não-dito (FOUCAULT, 2010), que algumas vezes se tornam um pouco mais perceptíveis e menos embaçados aos olhos desse pesquisador.

Algumas dessas linhas abissais, fortemente marcadas pela própria arquitetura e geografia local, encontram-se espalhadas por múltiplas regiões da cidade. Estreitos corredores, esconderijos com escadas e vielas, servem de passagens para famílias que, socialmente e historicamente, encontram nesses espaços, os locais de suas moradias e um pequeno comércio. Localizadas embaixo de viadutos, em penínsulas e reentrâncias quase inacessíveis, muitas

¹⁹ A Diáspora Africana no Brasil, também conhecida como Diáspora Negra no Brasil, corresponde à migração forçada de negros escravizados oriundos da África em direção às capitanias portuguesas no continente americano. Esse fenômeno histórico, social, cultural e econômico que ocorre durante o processo de colonização do Brasil, tenta apagar contribuições relevantes desses sujeitos escravizados e os conhecimentos de seus ancestrais, subjugando-os, tornando-os sujeitos desmerecedores de reconhecimento, majoritariamente invisibilizados em nossas sociedades.

dessas moradias, algumas das quais convertidas em comércio, espremem-se entre avenidas e bairros habitados por outros grupos sociais de pele clara e seus próprios territórios, cujos movimentos também são delimitados por outras linhas abissais. Entretanto, o frescor da brisa do mar e os raios do por do sol no entardecer da baía não reconhece tais territórios como distintos e contempla a todas e todos com o esplendor de sua natureza.

Ao compartilhar a questão dos corpos e espaços em algumas dessas composições ecológicas, sociais e culturais acima descritas com as discentes e os discentes das disciplinas que eu ministro, outros exemplos são relatados, como o de um conhecido centro de compras, localizado em um local estratégico na cidade, que possui duas praças de alimentação em andares distintos, cujos espaços estão “socialmente construídos” para que haja uma separação de corpos de acordo com a cor da pele, separação que também denuncia o que se quer oferecer a cada um desses grupos, a iluminação, natural ou artificial, a decoração dos ambientes, o conforto de suas cadeiras e mesas, e a manipulação dos termostatos, com a consequente distinção de temperatura de cada ambiente.

O que nós somos hoje, como povos, é o que nós nunca queríamos ser porque o que nós somos hoje não depende unicamente de nossas vontades ou desejos em ser. Hoje, o que nós somos é o que as leis do estado dirigem e ditam o que e quem nós seremos²⁰. (ZENÓN, 2015²¹, apud WALSH, 2018, p.75)

A presença de dispositivos²² disciplinares, cuja genealogia é tecida por Foucault (1987) a partir do *princípio da localidade*, por meio de instituições locais; do *princípio da*

²⁰ What we are today as people is what we never wanted to be, because what we are today does not depend solely on our will or desires to be. Today we are what the laws of the state direct and dictate that we will be. (ZENÓN, 2015, apud WALSH, 2018, p.75) Tradução minha.

²¹ ZENÓN, Abuelo. in: WALSH, C.; GARCÍA, S. Writing collective memory (de)spite state. Decolonial practices of existence in Ecuador”. In: BRANCHE, J. **Black writing and state in Latin America**. Nashville: Vanderbilt University Press. 2015, p.259.

²² “Esse nome [dispositivo] é, antes de tudo, um conjunto decididamente heterogêneo, compreendendo discursos, instituições, instalações arquitetônicas, decisões normativas, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais e filantrópicas; em suma: os elementos do dispositivo

exterioridade, que descreve como o poder é exercido, estabelecido e seus efeitos em uma localidade situada; o *princípio da circularidade*, em que o poder é exercido a partir da relação entre sujeitos; e o *princípio da ascensão*, de que o poder é exercido de baixo para cima, e não uma análise descendente, de cima para baixo (FOUCAULT, 1999), e ao considerar a proposta deste trabalho, cujos objetivos são provocar movimentos de desconstruções e reconstruções, desterritorializações e reterritorializações, questões, como potencializar essas forças, de maneira a provocar movimentos nesses sujeitos que se encontram tão representados e identificados nesses corpos e espaços de assujeitamento, surgem.

Sujeitos, cujas agências podem surgir de forças que emanam do âmago de seus corpos e mentes. Suas participações em desconstruções e reconstruções, de pensamentos e ações, permeadas por desterritorializações e reterritorializações, podem transformar o que é observável e, talvez, assim, movimentar esta pesquisa de maneira a rizomatizá-las por outros caminhos. Conhecer melhor esses sujeitos, discentes do curso de Licenciatura em Letras com os seus corpos e as linhas abissais com as quais convivem, é um possível movimento etnográfico a ser considerado em busca de uma melhor compreensão de possibilidades de *co-designs* relacionais de maneira a contemplar a questão dos letramentos freireanos e as *praxis* pedagógicas que podem ser co-criadas.

pertencem tanto ao que é dito quanto ao que não é dito. O dispositivo é a rede que pode ser estabelecida entre esses elementos”. (FOUCAULT, 1979, p.244)

Imagem 3 – NTESIE

*NTESIE*²³
*Mate Masie*²⁴

²³*Ntesie* é um dos símbolos que reflete sabedoria, conhecimento e prudência.

²⁴*Mate Masie* traduzido como “o que eu ouço, eu compreendo”, significa que a sabedoria também se encontra na habilidade de ouvir o outro, e às vezes, também traduzido como “o que eu ouço, eu guardo comigo”. (NORTH CAROLINE STATE UNIVERSITY). Disponível em: <https://ids.chass.ncsu.edu/studies/africana/adinkra.php>. Acesso em: 13.12.2020.

NTESIE – OUVIR O INVISIBILIZADO; OBSERVAR O SILENCIADO

Temos de estar convencidos de que a sua visão de mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua *situação* no mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer “bancária” ou de pregar no deserto. (FREIRE, 1969, p.87, grifos do autor)

Observar e ouvir os corpos. Observar e ouvir *como* alguns desses corpos e mentes interagem e reagem em ecologias sociais, culturais e escolares outras pelas quais este pesquisador-etnógrafo transita para tentar construir sentidos outros. Ouvir e tentar compreender diálogos construídos a partir de enunciados e discursos que são proferidos por esses corpos, nessas localidades outras. Escutas que criam *devires* outros, *devires* que se rizomatizam em escutas-suplementos e movimentam esta pesquisa em direções nômades. Aprender a ouvir esses corpos é um letramento freireano, e é *com* essas escutas e leituras de mundo que esta tese vai se rizomatizando a cada dia, a cada momento, a cada movimento.

Muitas das histórias possíveis de serem ouvidas e recontadas em ecologias desta pesquisa são histórias contadas, ou recontadas, a partir de olhares atravessadas por lentes também desfocadas, que filtram as luzes de outros territórios, outras culturas e outros saberes. Histórias contadas por sujeitos traficantes de sujeitos que silenciam as vozes outras. Por isso é preciso que os *letramentos freireanos* nos ensinem a *aprender* a escutar outras histórias. Acreditar na validade dessas outras histórias tanto quanto em histórias que já aprendemos.

Com o passar do tempo, este pesquisador-etnógrafo começa a se sentir mais confortável para realizar algumas perguntas ao ouvir algumas vozes, outras vozes, e a dialogar com elas. Muitas destas vozes descrevem o desconforto vivido e sofrido em espaços em que se sentem marcadas por terem cabelos cacheados ou por causa do tom de suas peles. Algumas vozes se sentem tão desconfortáveis que preferem se calar em suas colonialidades. Outras vezes, resolvem confrontar as histórias que lhe são contadas. São muitas vezes histórias que vivemos, sem saber direito porque as vivemos.

Inconscientes do assédio social e cultural que sofremos, sem ter palavras para descrever o que está acontecendo, vivemos imperceptíveis ao fato de que, através da colonialidade do poder, se mantém a estrutura da colonialidade do saber (QUIJANO, 2019 [2000]). Silenciados, as palavras e imagens que “temos” e proferimos não são necessariamente nossas. São palavras e imagens “simbólicas” de um Outro que estupra e assedia, em um esforço constante para nos mantermos na condição de subalternos. Assim, recontamos as histórias desse Outro como se fossem as *nossas histórias*, muitas vezes sem perceber a colonialidade que existe dentro de cada um de nós, entranhado em nossos corpos e dentro de nossas mentes.

“Quijano vinculou explicitamente a colonialidade do poder nas esferas política e econômica à colonialidade do saber²⁵” (MIGNOLO, 2007, p.451), a qual nos assedia socialmente e culturalmente dizendo o que pode, e o que não deve ser validado. Ela atravessa Histórias que muitas vezes sequer são proferidas, desautorizadas por alguns corpos e mentes, desacreditadas por muitos corpos e mentes. Corpos e mentes que fazem parte de outras formações discursivas hegemônicas sem perceber que são formações discursivas de um Outro.

[A colonialidade] foi o produto, no início, de uma repressão sistemática não apenas de crenças, ideias, imagens, símbolos e conhecimentos específicos que não serviam para a dominação colonial global. A repressão recaía, sobretudo, sobre as formas de conhecer, de produzir conhecimento, de produzir perspectivas, imagens e sistemas de imagens, símbolos, modos de significação, sobre os recursos, padrões e instrumentos de expressão formalizada e objetivada, intelectual ou visual. Seguiu-se a imposição do uso de padrões de expressão próprios dos dominantes, bem como suas crenças e imagens referentes ao sobrenatural, que serviram não só para impedir a produção cultural dos dominados, mas também como meios muito eficazes de controle social e cultural, quando a repressão imediata deixou de ser constante e sistemática²⁶. (QUIJANO, 2019 [1992], p.105)

²⁵ Quijano explicitly linked coloniality of power in the political and economic spheres with the coloniality of knowledge. (MIGNOLO, 2007, p.451) Tradução minha.

²⁶ Eso fue producto, al comienzo, de una sistemática represión no sólo de específicas creencias, ideas, imágenes, símbolos y conocimientos que no sirvieran para la dominación colonial global. La represión cayó, sobre todo, sobre los modos de conocer, de producir conocimiento, de producir perspectivas, imágenes y sistemas de imágenes, símbolos, modos de significación, sobre los recursos, patrones e instrumentos de expresión formalizada y objetivada, intelectual o visual. Fue seguida por la imposición del uso de los propios patrones de expresión de los dominantes, así como sus creencias e imágenes referidas a lo sobrenatural, las cuales sirvieron no solamente para impedir la producción cultural de los dominados sino también como

PESQUISANDO ESSE DESTERRITÓRIO DE DENTRO

Uma coisa que eu sinto que aprendi com Linda Tuhiwai Smith é como envolver nossa escrita em formas de cartas para outros povos indígenas, que estão trabalhando de suas próprias maneira para decolonizar seus territórios de origem e os outros espaços pelos quais eles se movem²⁷. (TUHIWAI SMITH; TUCK; WAYNE-YANG, 2019, p.5)

A construção de sentidos e significados por meio de cartas. A construção de sentidos e significados por meio de rizomas. Descobrir outros movimentos que possam co-construir sentidos e significados com o objetivo de empoderar as professoras e professores em formação, sujeitos participantes da pesquisa, e potencializar processos de decolonialidade por meio de práticas de letramentos. Reflexões sobre quais movimentos rizomáticos outros seriam possíveis de serem realizados.

Ao revisitar o conceito de *pesquisa realizada “de dentro”*, Tuhiwai Smith (1999) questiona o conceito criado a partir da perspectiva binária, “de dentro” e “de fora”, como se fosse simples, ou mesmo possível, um *outsider* se tornar um sujeito “de dentro”, pertencente à pesquisa, assim como quaisquer outros sujeitos da pesquisa. Segundo a pesquisadora, ainda, há questões éticas e morais envolvidas que precisam de atenção.

É muito mais complexo em termos do que é o lado de fora, o que é do lado de dentro e se realmente há [apenas dois] lados, de fato. Cada vez mais, nós ensinamos nossos próprias alunos e alunas sobre posicionamento e posicionalidade, as responsabilidades de si mesmo como pesquisador, mas também compreendendo que você pode se posicionar de diferentes maneiras quando você compreende um determinado contexto²⁸. (TUHIWAI SMITH, 1999, p. 12)

medios muy eficaces de control social y cultural, cuando la represión inmediata dejó de ser constante y sistemática. (QUIJANO, 2019 [1992], p.105) Tradução minha.

²⁷ One thing that I feel like I have learned from Linda Tuhiwai Smith is how to engage our writing as letters out to other Indigenous people, who are working in their own ways to decolonize their home territories and the other spaces they move within. (Tuhiwai Smith; Tuck; Wayne Yang, 2019, p.5). Tradução minha.

²⁸ It is much more complicated in terms of what is the outside, what is the inside, and whether there are really sides anyway. More and more, we are teaching our own students about positioning and positionality, the

Este posicionamento e a posicionalidade, como a do nômade desterritorializado, a partir do fenótipo que eu possuo e dos meus locais de escuta e leituras, e do local de fala de onde eu, professor-pesquisador, reconstruo o meu discurso e a minha identidade (FAIRCLOUGH, 2012), faz com que eu consiga, ainda que tenuamente, atravessar, ainda que parcialmente, algumas linhas abissais, e me des-reterritorializar em determinados momentos, por meio de mecanismos disciplinares de corpos e mentes (FOUCAULT, 1987) em ecologias sociais, culturais e escolares inseridas nesta pesquisa.

Pensar nesta pesquisa como realizada “de dentro”, tanto quanto ações concretas em movimento de corpos e mentes dóceis, implica em considerar valores morais e a ética como questões bastante caras à co-construção de Ecologias dos Saberes outras, cujas reflexões epistemológicas devem contemplar práticas sociais, culturais e pedagógicas com essas professoras e professores em formação.

A ecologia dos saberes é um conjunto de epistemologias que partem da possibilidade da diversidade e da globalização contra-hegemônica e pretendem contribuir para as credibilizar e fortalecer. Assentam-se em dois pressupostos: 1) Não há epistemologias neutras e as que clamam sê-lo são as *menos* neutras; 2) a reflexão epistemológica deve incidir não nos conhecimentos em abstrato, mas nas práticas de conhecimento e seus impactos noutras práticas sociais. Quando falo de ecologia de saberes, entendo-a como ecologia de práticas de saberes²⁹. (SOUZA SANTOS, 2010b, p. 154, grifos meus)

Algumas das rizomatizações desta pesquisa também trazem como premissa o conceito de Sociologia das Ausências, ou seja, transformações de “sujeitos ausentes em sujeitos presentes, como condição imprescindível para identificar e validar conhecimentos que

responsibilities of yourself as a researcher, but also understanding that you can position yourself in different ways when you understand that context. (TUHIWAI SMITH, 1999, p. 12) Tradução minha.

²⁹ “Vou, pois, além de Stengers (1996/1997; 2003), uma vez que ela restringe as ecologias aos saberes científicos”. (SOUZA SANTOS, 2010b, p. 154, nota de rodapé do próprio autor)

[possam] contribuir para reinventar a emancipação e a libertação sociais” (SOUSA SANTOS, 2019, p.19).

Trabalhar com a co-construção de elementos mediadores que possibilitem a transposição de ideias e discurso, questões como a decolonialidade e letramentos, para as práticas sociais e escolares de letramentos outros, poderá movimentar corpos e mentes, dóceis e inquietos e, talvez, criar rizomatizações outras em ecologias sociais, culturais e escolares.

Assim, o desenho e criação de arquiteturas pedagógicas que contemplem exercícios de autorias e coautorias desses sujeitos da pesquisa, onde atuam como professoras e professores em formação, também é um dos movimentos rizomáticos desejáveis desta pesquisa. As oficinas de materiais pedagógicos oferecidas desde 2018.2 e a criação de um projeto piloto de Laboratório de Criação de Materiais Pedagógicos para o ensino e aprendizagem de Letramentos outros, laborEA-LO, em 2021.1, são dois desses movimentos, com alguns resultados interessantes que serão discutidos posteriormente.

Ao observar as realidades locais, os sujeitos que aqui vivem e convivem, os discursos e as representações desses sujeitos locais nas mídias e nos livros didáticos, assim como os seus próprios discursos acerca de quem, de fato, são, as representações e imagens que fazem de si mesmos e os seus processos de subjetivação, é nitidamente visível o viés pelo qual uma população metropolitana majoritária, de pele negra e parda, que corresponde a 80% da população local, e praticamente 100% nas salas de aula³⁰ dos colégios estaduais, tem que viver e conviver, em ecologias sociais e culturais múltiplas nesses territórios, e como o construto de representações de “quem eles devem ser”, construídos e reproduzidos pela mídia e pelos livros didáticos, reforçam ainda mais as linhas abissais sociais e culturais, e mantem um *status quo* para seus corpos e mentes.

³⁰ Na sala das professoras, essa relação entre negros e pardos e brancos diminui consideravelmente.

Discussões sobre os silenciamentos e as invisibilizações de sujeitos que vivem em ecologias sociais, culturais e escolares locais, e os movimentos que essas professoras e professores em formação poderiam fazer com o objetivo de incluir e contemplar esses sujeitos silenciados ou invisibilizados ao criar e produzir seus próprios materiais pedagógicos é um dos movimentos realizados em sala de aula com os meus discentes. Tentando ser o professor reflexivo, que espera que os seus discentes também o sejam, tais questões são apresentadas, sutilmente, por meio de letramentos freireanos e multimodais.

LEITURAS DE MUNDOS A PARTIR DE LOCAIS DE ESCUTA E FALA

São múltiplos os suplementos que dão vida à esta pesquisa: de suplemento em suplemento, esta pesquisa se desterritorializa e se rizomatiza, e vive, *sobre vive* na *diferan*ça (DERRIDA, 2013), e

... o suplemento supre: ele não se acrescenta, senão para substituir. Intervém ou se insinua *em-lugar-de*; se ele colma, é como se cumula um vazio. Se ele representa e faz imagem, é pela falta anterior de uma presença. Suplente e vicário, o suplemento é um adjunto, uma instância subalterna que *substitui*. Enquanto substituto, não se acrescenta simplesmente a positividade de uma presença, não produz nenhum relevo, seu lugar é assinalado na estrutura pela marca de um vazio. Em alguma parte, alguma coisa não pode se preencher *de si mesma*, não pode efetivar-se a não ser deixando-se colmar por signo e procuração. O signo é sempre o suplemento da própria coisa. (DERRIDA, 2013, p.178 grifos do autor)

Os suplementos destas leituras de mundo realizadas por meus olhares míopes, a partir de locais de escuta em que este pesquisador-etnógrafo, *outsider-within*³¹, encontra-se inserido,

³¹ COLLINS (1986) discorre sobre o status do *outsider-within*, a partir do exemplo da mulher negra americana inserida em uma sociedade branca como trabalhadora doméstica, que “desmitifica o poder do branco, seu intelecto, seu talento, sua humanidade, e percebe que o seu status superior é fruto das vantagens do racismo” (p.14). É essa “inserção social”, vivida na casa do branco, que possibilita à essas mulheres

criam movimentos outros para que esta pesquisa possa se rizomatizar. É assim que o tema da decolonialidade surge nesta pesquisa, fruto destas escutas, construções de sentido destas escutas-leituras, e suas reflexões.

As *praxis* pedagógicas compartilhadas, e a co-construção de conhecimentos linguísticos, que exploram práticas de decolonialidade, letramentos freireanos e letramentos multimodais, por meio de *co-designs* relacionais, implicam em leituras de mundo outras, a partir de outros locais de escuta e outros locais de fala, leituras que também devem ser realizadas por meus discentes, a partir de seus respectivos locais de escuta e locais de fala outros.

Gostaria, assim, de deixar claro que esses locais de escutas e esses locais de fala, oriundos de mentes e pensamentos heterogêneos, podem e devem dialogar. É preciso aprender a ousar e a rasurar as linhas abissais existentes, linhas abissais que excluem. A reivindicação de certos locais de fala baseada em um conjunto de características de naturezas diversas por um determinado grupo, fechado, e supostamente homogêneo, poderia significar a manutenção de um discurso excludente e humilhador baseado no mesmo paradigma do pensamento colonial e de suas ações com outros sujeitos subalternos.

Gostaria ainda de deixar aqui registrado, o fato de que, em momento algum, este pesquisador-etnógrafo tem quaisquer intenções de representar quaisquer sujeitos, ou falar por eles³². Considero impossível quaisquer tipos de representações de outrem ocorrer, pois, considero também que muitas dessas representações são construtos alegóricos (BHABHA,

negras a “produção de distintas análises de raça, classe e gênero” (p.15), na qual a posição da observadora etnógrafa desmistifica o que é observável, seus sujeitos a partir de suas ações. É essa inserção social, vivida nesses territórios outros, que possibilita a esse pesquisador-etnógrafo observar esses sujeitos da pesquisa a partir de suas ações, e co-construir essa pesquisa.

³² A voz do sujeito a ele pertence. Em seções-rizomas posteriores alguns movimentos possíveis serão descritos com o objetivo de resgatar algumas dessas vozes, muitas vezes perdidas e silenciadas, e como esses movimentos poderiam servir como elementos mediatizadores em *praxis* pedagógicas de maneira a tornar cada uma de nós, professoras e professores subalternos em professoras e professores freireanos.

2013), estereótipos semiotizados produzidos pelo olhar de um Outro, também simbólico. Cada uma de nossas histórias de vida constituem-se como heterogêneas e múltiplas a partir de nossas próprias naturezas. Assim como os rizomas de uma mesma planta, somos e tornamo-nos múltiplos e heterogêneos em cada um de nossos corpos e mentes.

Assim como os corpos de alguns desses sujeitos envolvidos nesta pesquisa, este corpo que me pertence, encontra-se marcado por traços fenotípicos subalternos, bem delineados, bem estereotipados. O risco de um olhar único, de uma história única, persiste (ADICHIE, 2019). São estes traços fenotípicos que fazem com que este pesquisador-etnógrafo seja um eterno *outsider* nesta localidade, margeada pelo Atlântico e pela Baía de Todos os Santos, marcado por este corpo e a minha maneira de pensar e falar.

Quando falamos de direito à existência digna, à voz, estamos falando de *locus* social, de como esse lugar imposto dificulta a possibilidade de transcendência. Absolutamente não tem a ver com uma visão essencialista de que somente o negro pode falar do racismo, por exemplo. (RIBEIRO, 2019).

Muito além de um *locus* social ou mesmo elementos fenotípicos que possam, talvez, identificar tais corpos, os locais de silenciamento e de fala são constantemente reforçados por discursos diretos e indiretos presentes nas diversas mídias e por suas linhas abissais sociais e culturais, que provocam um certo assujeitamento desses corpos e mentes marcadamente por pensamentos coloniais. São corpos e saberes marcados, silenciados, invisibilizados pela modernidade e por seu discurso colonial.

Fazer com que os discentes das disciplinas de Estágio Supervisionado I e II de Língua Inglesa e suas alunas e seus alunos, presentes e futuros, sejam ouvidos nesses entre-espacos escolares e universitários, ocupados por seus corpos, de maneira que esses mesmos sujeitos possam, a partir de seus locais heterogêneos de fala também serem ouvidos e se tornarem

agentes de transformação de suas vidas em *devir*, é que esta tese novamente se rizomatiza, com *praxis* pedagógicas que possam, talvez, desconstruir, ainda que parcialmente, o paradigma do pensamento colonial de um ensino de línguas hegemônico e fragmentado.

Este trabalho não tem nenhuma pretensão de marcar um local de fala específico, pois requerer tal direito à essa “propriedade”, a este local de fala como pertencente a um determinado indivíduo ou grupo social, poderia significar a demarcação e aprofundamento de outras linhas abissais, e manter, assim, o *status quo* do discurso colonial, e de um discurso neoliberal, que tanto questionamos nesta pesquisa.

Não há uma correlação “natural” entre o modo como se é percebido e o modo como se atua de acordo com opções éticas e projetos políticos. Pensar que a ciência androcêntrica é só para homens e a ginocêntrica para mulheres e criticar o “descobrir” da ciência ginocêntrica em nome da neutralidade e da universalidade (de fato, do androcentrismo) do conhecimento, corresponderia a permanecer enredado na teia do macroparadigma ocidental hegemônico e cego quanto aos seus limites. (MIGNOLO, 2007, p.685)

Entretanto, não há como negar o local simbólico ocupado por este pesquisador-etnógrafo circunscrito neste território acadêmico hierarquicamente privilegiado, e em outros entre-espacos pelos quais eu transito. Quero deixar aqui registrado, alguns possíveis locais de fala dos quais eu participo como sujeito, professor universitário, de ascendência nipônica, nascido já desterritorializado em uma localidade ocidentalizada no Estado de São Paulo, Brasil, cuja língua materna, o japonês, faz parte de minha infância, socialmente e culturalmente localizada. Ainda criança, quando eu adentro ecologias escolares, sociais e culturais outras, este corpo, observado pelo olhar do Outro, torna-se desterritorializado. Agora adulto, ao adentrar ecologias escolares, sociais e culturais outras, este corpo observado pelo olhar do Outro, nesta localidade em que eu vivo atualmente, é marcado, e me mantém desterritorializado.

É a partir deste local de fala, e locais de escutas e de leituras em que eu me encontro, que este trabalho se descortina, e me é possibilitado contemplar as questões e os temas que discorro, pesquisar e escrever esta tese em um território inicialmente desconhecido, e ainda em processos de reconhecimentos.

A RAÇA

a ideia de raça é certamente o mais eficaz instrumento de dominação social
inventado nos últimos 500 anos.
(QUIJANO, 2019 [1998], p.349)

O conceito de raça, criado durante o processo de construção da “modernidade-racionalidade eurocêntrica” (QUIJANO, 2019 [1992], p.107), destitui os povos da América e da África de suas identidades em suas multiplicidades e heterogeneidades. Nesse processo de extermínio étnico e identitário, deixam de ser *mayas*, *yorubás*, *guaranis*, *astecas*, *uru-eu-wau-ewau*, *ashantis*, *aruaques*, *incas*, *bacongós*, entre tantas outras identidades sociais, culturais, linguísticas, etc, que sequer temos conhecimentos, para serem denominados genericamente como índios ou negros.

Essas identidades heterogêneas e suas multiplicidades, comoditizadas e institucionalizadas por meio do conceito de raça possibilita a criação de dispositivos sociais e políticos que se tornam cada vez mais elaborados ao observarmos seus movimentos na linha do tempo. Assim, o conceito de raça é empregado no construto do conceito de biopoder³³ (FOUCAULT, 1999 [1976]), com o objetivo tácito de explicar e justificar processos de

³³ Foucault define biopoder a partir de duas perspectivas: uma delas, do corpo biológico, propriamente dito, e a partir da perspectiva política, com seus dispositivos disciplinares que fazem com que esses corpos, no interior de instituições sociais, se tornem dóceis, com o objetivo de controle e manutenção de produção e de poder (FOUCAULT, 1999 [1976]).

subjugamento, objetificação e exploração de sujeitos, controlando seus corpos e assujeitando-os às condições subalternas de “trabalho” e poder.

O processo de comoditização da força de trabalho descrito por Marx e Engels (1848), pode servir de metáfora para o processo de comoditização da vida do subalterno racializado, seu assujeitamento ou mesmo a destituição do direito à sua vida. Os corpos passam a ter valores distintos, e muitos se tornam simples objetos, menos valorizados, muitas vezes, do que uma simples máquina. Corpos precificados por aqueles que se desnudam de quaisquer valores morais e da própria ética.

Ele [a burguesia] transformou o valor pessoal em valor de troca e, em lugar das inúmeras liberdades irrevogáveis regulamentadas, estabeleceu essa liberdade única e inescrupulosa - o comércio livre. Em uma palavra, a exploração, velada por ilusões religiosas e políticas, substituiu a exploração nua, desavergonhada, direta e brutal. A burguesia despiu de seu halo todas as ocupações até então honradas e admiradas com temor reverente. Ele converteu o médico, o advogado, o padre, o poeta, o homem de ciência em seus trabalhadores assalariados³⁴.

(MARX; ENGELS, 1970 [1848], p.34)

O racismo, um dos elementos simbólicos mais perceptíveis na Colonialidade do Poder, faz ainda com que “as suas vítimas combatam [o racismo] por relações de igualdade entre as raças” (QUIJANO, 2019, p.351). Essa equiparação entre as raças pode se transformar em um processo social delicado, pois poderia apenas reforçar a manutenção do *status quo* desse construto ideológico, e assim manter os processos de dominação social e a exploração de suas forças de trabalho a partir desse mesmo paradigma colonial que vivemos, e que tentamos desconstruir.

³⁴ It has resolved personal worth into exchange value, and in place of the numberless indefeasible chartered freedoms, has set up that single, unconscionable freedom - Free Trade. In one word, for exploitation, veiled by religious and political illusions, it has substituted naked, shameless, direct, brutal exploitation. The bourgeoisie has stripped of its halo every occupation hitherto honored and looked up to with reverent awe. It has converted the physician, the lawyer, the priest, the poet, the man of science, into its paid wage laborers. (MARX; ENGELS, 1970 [1848], p.34) Tradução minha.

A descolonização do poder, seja qual for o campo específico de referência, em seu ponto de partida, importa a descolonização de toda perspectiva de conhecimento. "Raça" e "racismo" estão colocados, como nenhum outro elemento das relações de poder capitalistas modernas, nessa encruzilhada decisiva³⁵.
(QUIJANO, 2019 [1998], p.360)

O construto de raça que se encontra presente em nossas mentes e em nossos imaginários é fruto da modernidade-racionalidade eurocêntrica (QUIJANO, 2019 [1998]) na qual ainda vivemos. Decolonizar perspectivas de conhecimento deve contemplar processos de decolonização da mente (THIONG'O, 1987), e processos de decolonização de nossos imaginários (GRUZINSKI, 2003), ou seja, “a decolonização de saberes e a decolonização de seres”. (MIGNOLO, 2007, 450).

É preciso algum cuidado também para que os processos de decolonialidade possam ser refletidos de maneira crítica para que, na tentativa de “apagar” ou “rasurar” algumas linhas abissais, outras linhas abissais não sejam criadas.

Foi a estabilidade dos Estados, e sobretudo dos Estados das Américas, produzida nas condições da colonialidade, que possibilitou o surgimento da etnia como elemento constitutivo do sistema mundial moderno. Etnicidade é o conjunto de limites comunitários que os outros nos impõem em parte e em parte nós impomos a nós mesmos, como forma de definir nossa identidade e nossa posição com o Estado. Grupos étnicos reivindicam sua história. Mas eles não acreditam em sua história em primeiro lugar. As etnias são sempre construções contemporâneas, por isso estão sempre mudando. Mas todas as grandes categorias por meio das quais dividimos a América e o mundo hoje (nativos americanos ou "índios", "negros", "brancos" ou "crioulos" / "mestiços" europeus ou quaisquer outros nomes dados às supostas categorias “mistas”), não existiam antes do sistema mundial moderno. Eles se converteram na matriz cultural de todo o sistema mundial³⁶.

(QUIJANO; WALTERSTEIN, 2019 [1992], p.138)

³⁵ la descolonización del poder, cualquiera que sea el ámbito concreto de referencia, en el punto de partida importa la descolonización de toda perspectiva de conocimiento. "Raza" y "racismo" están colocados, como ningún otro elemento de las modernas relaciones de poder capitalista, en esa decisiva encrucijada. (QUIJANO, 2019 [1998], p.360) Tradução minha.

³⁶ Fue la estabilidad de los estados, y ante todo la de los estados de las Américas, producida en las condiciones de la colonialidad, la que hizo posible, que la etnicidad emergiera como un elemento constitutivo del moderno sistema mundial. La etnicidad es el conjunto de límites comunales que en parte nos colocan los otros y en parte nos los imponemos nosotros mismos, como forma de definir nuestra identidad y nuestro rango con el estado. Los grupos étnicos reivindican su historia. Pero ellos no crean su historia, en primer término. Las etnicidades son siempre construcciones contemporáneas, de manera que siempre son cambiantes. Pero todas las grandes categorías por medio de las cuales dividimos hoy en día a América y el mundo (americanos nativos o “índios”, “negros”, “blancos” o “criollos” / europeos “mestizos” u otro nombre otorgado a las supuestas categorías “mixtas”), eran inexistentes antes del moderno sistema mundial. Se han convertido en la matriz cultural del entero sistema mundial. (QUIJANO; WALTERSTEIN, 2019 [1992], p.138) Tradução minha.

Talvez, ao invés de concebermo-nos a partir de relações de diferenças, contrastes e comparações (APPADURAI, 1996, p.12), talvez fosse interessante atentarmo-nos “às misturas e aos mal-entendidos que vinculam os grupos” (CANCLINI, 2015, p.25), suas apropriações e reinterpretações.

Ao considerarmos o momento atual em que vivemos, o neoliberalismo global do século XXI, não há como esquecermos as marcas em nossos corpos que a herança colonial nos impõe. Todos os continentes foram afetados por esse paradigma colonial que estabelece relações de controle e poder dos corpos e que persiste em nossas próprias mentes e corpos, talvez, salvo algumas populações que preferem se mantem completamente isoladas, como o grupo denominado pelos brancos de “indígenas sentinelas”, que vivem na ilha de *Chia daaKwokweyeh*, conhecida como ilha Sentinela do Norte, ou alguns grupos que vivem no território amazonense, por exemplo.

Aprendermos a nos desprender deste paradigma racial ou étnico, a partir das relações e inter-relações compartilhadas com outros grupos, talvez seja uma maneira outra de pensarmos a partir do paradigma sugerido por Sousa Santos, as epistemologias do Sul.

TAKE 1492

Um novo mundo emergiu 500 anos atrás com a América.
 Não apenas para os derrotados ou para os vencedores do início, mas para toda a história.
 Nada tem sido como antes, em nenhum lugar do mundo. A experiência social recomeçou, totalmente.
 Esse mundo ainda está conosco, nós o habitamos, ele nos habita,
 mas mudou profunda e massivamente várias vezes³⁷.
 (QUIJANO, 2019 [1997], p.327)

Um calendário, ainda que um pouco diferente deste que hoje nos acompanha, era o que os guiava. Inspirado no calendário egípcio, os povos daquela península asiática que se esgueirava e avançada em direção ao Atlântico desconhecia o intrínseco calendário maia e asteca, pois aquelas terras além-mar ainda não haviam sido invadidas e saqueadas, e seus povos, construtores de pirâmides e elaboradas sedes político-administrativas, não haviam sido dizimados por armas de fogo e doenças introduzidas por aqueles corpos peninsulares.

Naquela península, em que o calendário juliano se corporifica, outros corpos são dizimados por uma grande praga, que, segundo algumas fontes, foram também causadas pela ausência de condições sanitárias e práticas de higiene corporal. Em documentos, originários

³⁷ Un mundo nuevo emergió hace 500 años con América, no sólo para los vencidos o para los vencedores del comienzo, sino para oda la historia. Nada ha sido desde entonces como antes, en ninguna parte del mundo. La experiencia social partió de nuevo, totalmente. Ese mundo aún está con nosotros, lo habitamos, nos habita. Pero ha cambiado profunda y masivamente varias veces. (QUIJANO, 2019 [1997], p.327) Tradução minha.

desses territórios, e aos quais nos é concedido o acesso, a pulga foi a transmissora da pandemia mais mortal da história da humanidade, a humanidade localizada *naquele* espaço geográfico, territórios ainda com contornos um tanto quanto maleáveis. Era uma época em que aquele calendário juliano estava sendo repaginado por um grupo religioso hegemônico que pregava principalmente na porção sul, banhada por um mar que o separava de um vastíssimo e riquíssimo continente.

Entretanto, ao determinarem os limites territoriais, definindo o quinhão de cada Estado-nação, surgem processos de homogeneização, uniformização, discriminação e dizimação de grande parte da diversidade e da multiplicidade de saberes, seres e suas linguagens, em seus heterogêneos. Iniciam movimentos atravessados por buscas de identidades “nacionais”, inexistentes, naquele período, e que foram sendo construídas ao longo dos séculos posteriores, transformando-se assim, em representações de quem seriam esses sujeitos localizados e a variante da língua a ser falada e, futuramente, normatizada, *para* essa população.

Em localidades e territórios outros, as diversidades e as multiplicidades de saberes, seres e suas linguagens, em seus heterogêneos, convivem em interações múltiplas em diversas escalas. Processos sociais e culturais, em seus heterogêneos, e as suas práticas translíngues participam ativamente do cotidiano das pessoas, e os intercâmbios de saberes são compartilhados por sujeitos, conhecidos e desconhecidos, que peregrinam e se movimentam por rotas familiares e caminhos aprendizes em processos de reconhecimentos de outros povos e suas linguagens outras.

Entretanto, naquela península Estados-nações, os massacres culturais, sociais e linguísticos eram iminentes. Massacres que se sucedem até os dias de hoje, com invasões realizadas ao redor do mundo, transformando corpos saqueados em corpos produtores, corpos consumidores e sonhadores, de um *welfare* social destinado somente àqueles desumanos invasores.

A potencialidade das palavras, das ideias e dos conceitos, empregados na construção de narrativas, sejam elas orais ou imagéticas, como na grande tela, ou no palco, hipnotiza os nossos olhares e inebria as nossas mentes. São narrativas que navegam por movimentos labiais de argonautas e seus corpos, e que possuem “potenciais consagrados – potenciais que já se encontram engajados em um ou outro modo de expressão e que são inseparáveis desse modo de expressão³⁸” (DELEUZE, 2001, p.99).

Quando ouvimos atentamente uma história sendo contada oralmente ou através de imagens, ou quando assistimos a um filme, diferentes multimodalidades do pensamento podem co-ocorrer em nossas mentes. O amálgama de realidades e fantasias corporificam-se por meio de movimentos em nossas mentes. Os nossos sentidos biológicos, audição, visão, olfato, paladar e tato, participam ativamente da construção de outros sentidos por meio de imagens que surgem em nossas mentes e corpos, sentidos outros que criam e recriam sensações outras, por meio de nossas imaginações em *devenir*. Criam-se,

[...] sensações que persistem, através do emprego de uma composição de afetos e percepções que não dependem do humano (*sentientum*). Um filme nos fornece um mundo possível que é autorreferencial e autopoietico, mas seu pensamento não deve estar no roteiro ou em seus diálogos (linguagem verbal), embora possa existir entre imagens e sons (uma montagem é o agenciamento de imagens-movimento)³⁹ (VIEGAS, 2018, p.272)

Assim como شهرزاد⁴⁰ e as suas 1001 histórias, o Take 1492 se inicia com um roteiro indefinido, em suspensão, diante de tantas incertezas que acometiam inclusive os sujeitos

³⁸ consecrated potentials - potentials that are already engaged in one or another mode of expression and that are inseparable from that mode of expression. (DELEUZE, 2001, p.99) Tradução minha.

³⁹ creates sensations that persist, through employing a composition of affects and percepts that do not rely on the human (*sentientum*). A film provides us a possible world that is self-referential and autopoietic, but its thought should not be in the screenplay or in its dialogues (verbal language) though may exist *in between* images and sounds (a montage is the assemblage of movement-images). (VIEGAS, 2018, p.272) Tradução minha.

⁴⁰ Xerazade em persa.

invasores em terras além-mar. A modernidade-racionalidade eurocêntrica sequer era, naquele período em que o calendário juliano ainda era empregado, imaginada nas mentes dos habitantes daquela península.

Enquanto o século XV caracteriza-se por um período exploratório de povos e terras banhados pelos Oceanos Atlântico, Índico e Pacífico, é durante os séculos XVI e XVII que se dá início ao epistemicídio de povos e seus saberes e culturas (SOUSA SANTOS, 2010a), cujas terras e corpos são invadidos, saqueados e explorados por aqueles que se denominam “humanos”. A condição humana deixa de existir para aqueles que não eram classificados como “brancos”, tornando-se objetos de exploração da sua força de trabalho e abuso sexual.

Aos poucos, o projeto modernidade-racionalidade eurocêntrico (QUIJANO, 2019 [1992]) vai se constituindo como modelo de controle e poder por meio de suas instituições (FOUCAULT, 1979) e seus mecanismos de controle e validação de saberes e seres, suas mentes e seus corpos, consolidam-se como modelo hegemônico global ao longo dos séculos XIX, XX e XXI.

Enquanto os “humanos brancos” narram as suas histórias mercantilistas a partir de olhares de descobertas, conquistas, produção e acúmulo de riquezas, e a consolidação da ciência como forma de construção de conhecimentos, aos “não-humanos” resta o silenciamento de suas vozes, a exploração de suas terras e corpos, a constituição de linhas abissais e da sociologia das ausências (SOUSA SANTOS, 2010b), as suas não-vidas na colônia a partir do paradigma da colonização, do colonialismo como projeto da modernidade-racionalidade eurocêntrica.

O conceito de colonialismo refere-se estritamente a uma estrutura de dominação e exploração, onde o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma determinada população é exercido por outra com outra identidade,

e cujas sedes centrais são, aliás, em outra jurisdição territorial. Mas nem sempre, nem necessariamente, implica relações de poder racistas⁴¹.

(QUIJANO, 2019 [2000], p.151)

IMAGINÁRIOS DE SABERES E PODERES E SUAS COLONIALIDADES

“O problema do século XX é o problema da linha de cor; o problema do século XXI é o problema da aparente invisibilidade da linha da cor e da negação de sua existência⁴²”

(COLLINS, 2004, *apud* MALDONADO-TORRES, 2006, p.128).

Vivemos um momento em que algumas dessas linhas abissais (SOUSA SANTOS, 2010a) começam a se fazer visíveis em alguns discursos midiáticos. Apesar disso, muitas outras ainda se mantem invisíveis aos olhos e mentes de muitos corpos em nossas sociedades. Muitos de nós, habituados a elas, as naturalizamos e as mantemos invisíveis. Sem perceber de suas coexistências em nossos espaços e territórios, essas mesmas linhas nos mantem do lado de fora, e ensinam nossos corpos racializados a nos ver a partir da perspectiva do opressor.

“O complexo cultural conhecido como modernidade-racionalidade europeia, que se estabeleceu como paradigma universal do conhecimento e da relação da humanidade com o resto do mundo⁴³” (QUIJANO, 2019 [1992], p.107), cria conceitos e paradigmas que remodelam os construtos existentes até então. Esses novos paradigmas que articulam os

⁴¹ El concepto de colonialismo se refiere estrictamente a una estructura de dominación y explotación, donde el control de la autoridad política, de los recursos de producción y del trabajo de una población determinada lo detenta otra de diferente identidad, y cujas sedes centrales están, además, en otra jurisdicción territorial. Pero no siempre, ni necesariamente, implica relaciones racistas de poder. (QUIJANO, 2019, p.151) Tradução minha.

⁴² “Parafraseio aqui e traduzo de acordo com o exposto por *Collins* na reunião anual da Associação Americana de Sociologia, que teve lugar de 14 a 17 de agosto de 2004, em São Francisco, Califórnia”. (MALDONADO-TORRES, 2006, p.128, nota de rodapé no texto original)

⁴³ el complejo cultural conocido como la modernidad-racionalidad europea, que fue establecido como un paradigma universal de conocimiento y de relación entre la humanidad y el resto del mundo. (QUIJANO, 2019, p.107) Tradução minha.

construtos dessa modernidade “racional”, de sujeitos que invadem e destroem civilizações do “novo” e “velho” mundos, transformam-se constantemente, nesse mundo globalizado-colonizador, em elementos empregados para a constituição de novas linhas abissais que surgem, dentro e fora das redomas outrora inventadas e constantemente reinventadas.

A esse “complexo cultural”, gerado ao longo dos Séculos XVI e seguintes, Quijano (2019 [1997], p.331) denominou Colonialidade do Poder à qual se faz amalgamar o conceito de Colonialidade do Saber. Ao padrão de dominação inicialmente estabelecido vai sendo constituído o conceito de raça, fortemente marcado ainda hoje, a partir do qual identidades que não sejam “brancas” e europeias “do norte” sejam subjugadas, apagadas e denotem características negativas, possibilitando “às diversas formas de exploração e de controle de trabalho e das relações de gêneros” (QUIJANO, 2019, p.332), as quais também foram destituídas de suas escrituras e seus símbolos mais caros.

Antes da colonialidade do poder, as sociedades desenvolvidas mais originais possuíam uma cultura urbana sofisticada e algumas dela, a sua própria escritura. As letras eram, é verdade, patrimônio e instrumento exclusivo dos dominantes e seus grupos urbanos. Mas aquela cultura urbana e sua escritura era um produto original e próprio, ou seja, autônomo, [empregados como] modos e veículos de expressão de uma subjetividade de uma história antiga e rica, de uma imaginação excepcionalmente ativa e criativa⁴⁴ [...] Despojados de sua cultura urbana e de sua escritura, aqueles que a possuíam, as populações subjugadas foram presas em subculturas que não eram apenas campesinas e analfabetas, mas, pior, continuamente reprimidas e interferidas por padrões e elementos alienígenas e inimigos⁴⁵. (QUIJANO, 2019 [1997], p.333)

⁴⁴ Antes de la colonialidad del poder, las sociedades originales más desarrolladas tenían una sofisticada cultura urbana y algunas de ellas escritura. La letra era aún, es verdad, patrimonio e instrumento exclusivo de los dominantes y de sus grupos urbanos. Pero aquella cultura urbana y su escritura eran un producto original y propio, es decir autónomo, modos y vehículos de expresión de una subjetividad de antigua y rica historia, de un imaginario excepcionalmente activo y creativo. (QUIJANO, 2019, p.333) Tradução minha.

⁴⁵ Despojados de su cultura urbana y de su escritura aquellas que la tenían, las poblaciones sometidas fueron encerradas en subculturas que no eran solo campesinas e iletradas, sino, peor, reprimidas e interferidas continuamente por patrones e elementos ajenos y enemigos. (QUIJANO, 2019 [1997], p.333) Tradução minha.

Impedidos de se expressarem a partir de suas próprias escrituras, seus letramentos outros e formas de expressões outras, em suas multiplicidades e heterogeneidades, a Colonialidade do Poder e a Colonialidade do Saber simplificam e alienam, quando não exterminam, os saberes localizados a um padrão simbólico pertencente ao grupo dominador-invasor. A sobrevivência de algumas dessas expressões de saberes, ainda nos dias de hoje, ocorre em meio a uma clandestinidade social e cultural, praticada de forma velada em múltiplas escalas.

Apesar de silenciada pelo construto da Colonialidade do Poder e reforçada por corpos e mentes colonizados, movimentos de aprendizagem, construção de sentidos e apropriação de construtos simbólicos e imagéticos surgem, tanto por corpos e mentes colonizados como por corpos e mentes colonizadores. Assim como os sacerdotes cristãos cristianizaram celebrações de populações locais, apropriando-se de seus símbolos “pagãos” e dando-lhes um novo sentido, movimentos semelhantes ocorrem com os corpos e mentes de grupos dominados, que aprendem a subverter construtos simbólicos e imagéticos dos dominadores⁴⁶.

A ‘ciência’ (conhecimento e sabedoria) não pode ser separada da linguagem; as línguas não são apenas fenômenos ‘culturais’ em que as pessoas encontram a sua ‘identidade’; elas também são o lugar onde se inscreve o conhecimento. E, dado que as línguas não são algo que os seres humanos têm, mas algo de que os seres humanos são, a colonialidade do poder e a colonialidade do conhecimento engendraram a colonialidade do ser⁴⁷. (MIGNOLO, 2004, p.669)

⁴⁶ O sincretismo religioso presente na cidade de Salvador poderia ser empregado aqui como um exemplo, um dos resultados dessa miscigenação. Entretanto, apesar da presença de terreiros oficializados, e não-oficializados, na cidade de Salvador, a violência contra essa forma de expressão, invasões e a sua destruição permeiam os noticiários locais. A Colonialidade do Poder e do Saber também servem de guardiãs do império para que a construção de um componente curricular sobre a História dos Orixás fosse descartada, em um dos movimentos desse pesquisador-redator.

⁴⁷ O conceito de colonialidade do Ser surgiu no decurso de conversas tidas por um grupo de acadêmicos da América Latina e dos Estados Unidos, acerca da relação entre a modernidade e a experiência colonial. Entre os acadêmicos que participaram nestas conversas contam-se Santiago Castro-Gómez, Fernando Coronil, Enrique Dussel, Arturo Escobar, Ramón Grosfoguel, Eduardo Lander, Eduardo Mendieta, Walter Mignolo, Aníbal Quijano, Ana Margarita Cervantes-Rodríguez, José David Saldívar, Freya Schiwy e Catherine Walsh, entre outros. Walter Mignolo foi o primeiro a sugerir o conceito de colonialidade do ser. Nem todos os participantes nas referidas conversas partilham o mesmo entusiasmo em relação a este conceito.

A intensidade do massacre linguístico, social e cultural sofrido, mesmo após a emancipação das colônias, e a emancipação das amarras do *colonialismo*⁴⁸ (MALDONADO-TORRES, 2007), faz com que os corpos e mentes colonizados mantenham padrões de dominação coloniais, em uma situação denominada *colonialidade* (QUIJANO, 2019), na qual o *modus vivendi* do opressor mantém-se presente no corpo e na mente do subalterno oprimido.

IMAGINÁRIOS DE SERES E AS SUAS COLONIALIDADES

As relações coloniais de poder deixaram marcas profundas não apenas nas áreas da autoridade, sexualidade, conhecimento e economia, mas também na compreensão geral do ser⁴⁹.
(MALDONADO-TORRES, 2007, p.242)

Os efeitos da colonização que sofremos, e da colonialidade que vivemos, e que ainda sofremos e vivemos, experiências coloniais de tempos passados-presentes, fazem com que as nossas experiências de vida em ecologias sociais, culturais e escolares continuem severamente marcadas, não apenas em nossas mentes subalternas, mas também em nossos corpos-objetos objetificados.

O paradigma dicotômico sujeito-objeto, construído da modernidade-racionalidade eurocêntrica, cria inclusive linhas abissais de como investigações científicas podem ocorrer em relação aos nossos corpos: “a ciência que estudará os europeus se chamará ‘Sociologia’,

⁴⁸ *Colonialidade* é diferente de *colonialismo*. *Colonialismo* denota uma relação política e econômica na qual a soberania de uma nação ou de um povo está em poder de outra nação, o que torna tal nação um império. *Colonialidade*, por outro lado, faz referência a padrões de poder de longa duração que emergem como resultado do *colonialismo*, mas que definem a cultura, o trabalho, as relações de intersubjetividade, e a produção de conhecimentos, para muito além dos limites estritos das administrações coloniais. (MALDONADO-TORRES, 2007, p.243, *itálicos do tradutor*). Tradução minha.

⁴⁹ The colonial relations of power left profound marked not only in the areas of authority, sexuality, knowledge and economy, but on the general understanding of being as well. (MALDONADO-TORRES, 2007, p.242) Tradução minha.

enquanto que a que estudará os não-europeus se chamará ‘Etnografia’⁵⁰” (QUIJANO, 2019 [2000], p.182).

Apenas a cultura europeia é racional e pode conter "sujeitos". As outras [culturas] não são racionais. Eles não podem ser ou abrigar "sujeitos". Consequentemente, as outras culturas são diferentes no sentido de serem desiguais, na verdade inferiores, por natureza. Eles só podem ser "objetos" de conhecimento ou práticas de dominação. Nessa perspectiva, a relação entre a cultura europeia e outras culturas se estabeleceu e desde então se manteve como uma relação entre "sujeito" e "objeto". Consequentemente, bloqueou qualquer relação de comunicação e troca de saberes e modos de produção de conhecimento entre culturas, uma vez que o paradigma implica que entre "sujeito" e "objeto" só pode haver uma relação de exterioridade⁵¹. (QUIJANO, 2019 [1992], p.110)

Outra marca da colonização, mencionada por Maldonado-Torres (2007), é a atitude imperial (*imperial attitude*), que “promove fundamentalmente uma atitude genocida em relação aos povos colonizados e racializados. A través dele, os sujeitos coloniais e racializados são marcados como dispensáveis, [cuja] ações dos conquistadores era regulado pela não-ética da guerra” (MALDONADO-TORRES, 2007, p.246-247), ou seja, a naturalização de práticas genocidas e escravistas de sujeitos, sujeitos cujos corpos não lhes pertencem, corpos que *sobrevivem* constantemente com a violência e a morte.

⁵⁰ La ciencia que estudiará a los europeos se llamará ‘Sociología’, mientras la que estudiará a los no europeos se llamará ‘Etnografía’ (QUIJANO, 2019 [2000], p.182). Tradução minha.

⁵¹ Solo la cultura europea es racional, puede contener “sujetos”. Las demás, no son racionales. No pueden ser o cobijar “sujetos”. En consecuencia, las otras culturas son diferentes en el sentido de ser desiguales, de hecho inferiores, por naturaleza. Sólo pueden ser “objetos” de conocimiento o de prácticas de dominación. En esa perspectiva, la relación entre la cultura europea y las otras culturas se estableció y desde entonces se mantiene como una relación entre “sujeto” y “objeto”. Bloqueó, en consecuencia, toda relación de comunicación y de intercambio de conocimientos y de modos de producir conocimientos entre las culturas, ya que el paradigma implica que entre “sujeto” y “objeto” no puede haber sino una relación de exterioridad. (QUIJANO, 2019 [1992], p.110) Tradução minha.

A colonização⁵² é uma ordem de coisas que coloca as pessoas de cor sob a visão assassina e estupradora de um ego vigilante. E os principais alvos do estupro são as mulheres. Mas os homens de cor também enxergam através dessas lentes. Homens de cor se feminizam e tornam-se para o *ego conquiro* sujeitos fundamentalmente penetráveis⁵³. (MALDONADO-TORRES, 2007, p.247-248)

Essas múltiplas marcas continuamente impingidas nesses corpos fazem com que o *ceticismo misantrópico* se apodere também de suas mentes. Ele faz com que o subalterno duvide de obviedades, a ponto de fazer com que “declarações como ‘Você é um humano’ assumam a forma de questões retóricas cínicas: ‘você é completamente humano?’, ‘Você tem direitos’ torna-se ‘por que você acha que tem direitos? Similarmente, ‘você é um ser racional’ se transforma na pergunta ‘você é realmente racional?’⁵⁴” (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 246).

Gradualmente, o mundo moderno – em virtude do ceticismo misantrópico, da ideia de raça e da colonialidade do poder, [constitui] um padrão de conduta que reflete o modo como as coisas são – um jeito de ser cuja naturalização atinge seu clímax com o uso das ciências naturais para validar o racismo no século XIX⁵⁵.
(MALDONADO-TORRES, 2007, p.248)

A colonialidade do ser corporifica de uma maneira em que o *dasein*, o *ser* que se encontra presente, o estar-no-mundo/ser no mundo (*being-in-the-world*), torna-se distinto de

⁵² Maldonado-Torres emprega a palavra *coloniality*, colonialidade, ao invés de colonização. Entretanto, considerando que a colonialidade é fruto de um *habitus* “social” (BOURDIEU, 2002) forçosamente reforçado durante a colonização, e reproduzido mecanicamente e acriticamente pela colonialidade, fez-se a opção, nesse trecho, de traduzir a palavra *coloniality* como colonização, ao invés de colonialidade.

⁵³ Coloniality is an order of things that put people of color under the murderous and rapist sight of a vigilant ego. And the primary targets of rape are women. But men of color are also seeing through these lenses. Men of color are feminized and become for the *ego conquiro* fundamentally penetrable subjects. (MALDONADO-TORRES, 2007, p.247-248) Tradução minha.

⁵⁴ [Misanthropic skepticism doubts] in a way the most obvious. Statements like ‘You’re a human’ take the form of a cynical rhetorical questions: Are you completely human? ‘You have rights’ becomes ‘Why do you think that you have rights?’ Likewise, ‘you’re a rational being’ takes the form of the question ‘are you really rational?’ (MALDONADO-TORRES, 2007, p.246) Tradução minha.

⁵⁵ [...] gradually the modern world – by virtue of misanthropic skepticism, the idea of race, and the coloniality of power, a standard of conduct that reflects the way things are – a way of things whose naturalization reaches its climax with the use of natural science to validate racism in the nineteenth century. (MALDONADO-TORRES, 2007, p.248) Tradução minha.

Ser (Being), a diferença ontológica que segrega o *ser damné*, o sujeito condenado da terra, do *Ser*, fruto do desejo divino e, por isso, merecedor de uma vida “humana”.

“O *damné* (condenado da terra) é para a colonialidade do *Ser* (divino) o que *dasein* (estar presente) é para a ontologia fundamental, mas como se ele fosse revertido. O *damné* (condenado da terra) é para o *dasein* europeu (europeu presente) o ser que ‘não está lá’. Eu quero argumentar que eles não são independentes uns dos outros, mas que, sem a consciência da colonialidade, reflexões sobre o *dasein* (estar presente) e *Ser* (divino) envolve o apagamento de *damné* (condenado da terra) e da colonialidade do *Ser*.⁵⁶” (MALDONADO-TORRES, 2007, p.253)

Aos condenados da terra (*damné*), o ‘não-estar’ os torna invisíveis. “Invisibilidade e desumanização são as expressões primárias da colonialidade do *Ser* [que] produz uma diferença ontológica colonial que implanta uma série de características existenciais fundamentais e realidades simbólicas⁵⁷” (MALDONADO-TORRES, 2007, p.257).

Um possível movimento de decolonialidade seria fazer com que o *damné*, o condenado pela terra, invisibilizado pela colonialidade do *Ser*, possa emergir, mas é preciso também saber se o colonizado quer, de fato emergir, deixar a sua condição de subalternidade, ou, se o que se espera é, simplesmente, embranquecer. Sousa Santos denomina esses processos como as Sociologias das Ausências e as Sociologias das Emergências. Maldonado-Torres refere-se a esse movimento como a virada decolonial,

⁵⁶ The *damné* is for the coloniality of Being what *dasein* is for fundamental ontology, but, as it were, in reverse. The *damné* is for European *dasein* the being who is ‘not there’. I want to argue that they are not independent of each other, but that, without awareness of coloniality, reflection on *dasein* and Being involve the erasure of the *damné* and the coloniality of Being. (MALDONADO-TORRES, 2007, p.253) Tradução minha.

⁵⁷ Invisibility and dehumanization are the primary expressions of the coloniality of Being. [...] The coloniality of Being produces the ontological colonial difference, deploying a series of fundamental existential characteristics and symbolic realities. (MALDONADO-TORRES, 2007, p.257) Tradução minha.

A virada de-colonial refere-se a uma mudança na produção de conhecimento de natureza e magnitude semelhantes às viradas linguísticas e pragmáticas. Apresenta questões sobre os efeitos da colonização nas subjetividades e formas de vida modernas, bem como sobre as contribuições das subjetividades racializadas e colonizadas para a produção de conhecimento e pensamento crítico ⁵⁸. (MALDONADO-TORRES, 2007, p.262)

Assim, para deixarmos de ser subalternos, e tornarmo-nos sujeitos presentes, agentes, é preciso que deixemos de sonhar o “sonho do Outro”, de querer *ser* o Outro, ou *como* o outro. “Os sonhos têm uma terrível vontade de poder e cada um de nós é uma vítima dos sonhos dos outros. Cuidado com o sonho do outro, porque se você for pego no sonho do outro, você está fodido⁵⁹” (DELEUZE, 2001, p.103).

⁵⁸ The de-colonial turn refers to a shift in knowledge production of similar nature and magnitude to the linguistic and pragmatic turns. It introduces questions about the effects of colonization in modern subjectivities and modern forms of life as well as contributions of racialized and colonized subjectivities to the production of knowledge and critical thinking. (MALDONADO-TORRES, 2007, p.262) Tradução minha.

⁵⁹ Dreams have a terrible will to power and each one of us is a victim of others' dreams. Even when it is the most gracious of young girls, her dreams are terrible devourers, not of her soul, but by her dreams. Beware of other's dream, because if you are caught in the other's dream you are screwed. (DELEUZE, 2001, p.103). Tradução: Márcia Lisboa.

CORTA! NÃO NASCEMOS DECOLONIZADOS; TORNAMO-NOS DECOLONIZADOS

A mudança decolonial é um projeto de desvinculação, enquanto a crítica e a teoria pós-coloniais são um projeto de transformação acadêmica dentro da academia.
Quijano sintetiza assim a mudança decolonial a partir da descolonização do conhecimento
(MIGNOLO, 2007, p. 452)

Os processos de decolonialidade em *devir*, desprovidos de pontos de partida definidos ou previamente estabelecidos, apresentam somente suplementos (DERRIDÁ, 1993), suplementos que se rizomatizam por meio dos dispositivos⁶⁰ foucaultianos e linhas de força que podem provocar “variações ou mesmo mutações de agenciamento” (DELEUZE, 1990).

⁶⁰ Os dispositivos têm por componentes linhas de visibilidade, linhas de enunciação, linhas de força, linhas desubjectivação, linhas de brecha, de fissura, de fractura, que se entrecruzam e se misturam, acabando por dar uma nas outras, ou suscitar outras, por meio de variações ou mesmo mutações de agenciamento. Decorrem daí duas consequências importantes no que concerne a uma filosofia dos dispositivos. A primeira é o repúdio dos universais. Com efeito, o universal nada explica, é ele que deve ser explicado. Todas as linhas são linhas de variação, que não tem sequer coordenadas constantes. O Uno, o Todo, o Verdadeiro, o objecto, o sujeito não são universais, mas processos singulares, de unificação, de totalização, de verificação, de objectivação, de subjectivação imanentes a dado dispositivo. E cada dispositivo é uma multiplicidade na qual esses processos operam *em devir*, distintos dos que operam noutro dispositivo. (DELEUZE, 1990)

Invisíveis e indizíveis, essas linhas de forças se emaranham umas nas outras e (re)criam outras composições de poderes, saberes e subjetividades.

Decolonizarmo-nos implica em aprendermos a olhar para o mundo em que vivemos e realizar leituras de mundo a partir de outros paradigmas, de maneira a compreender as nossas vidas, e as relações e interações com as outras vidas e as ecologias em que vivemos, não apenas através das lentes direcionadas do colonizador, mas *também* com as lentes do colonizador e, principalmente, com outras lentes ou lentes outras.

Os hibridismos existentes entre a colonialidade e a decolonialidade, processos contemporâneos que coexistem no século XXI, e as suas relações de forças e de poderes, faz com que as agências, da maioria de nós, sujeitos subalternos, ainda se movimente a partir de construtos paradigmáticos da modernidade-racionalista eurocêntrica. Apesar disso, eles podem compor linhas de fuga e suplementos, com a possibilidade de produzir reflexões outras e talvez movimentos outros.

Maldonado-Torres propõe que a virada decolonial possa provocar reflexões *com* os sujeitos subalternos, de maneira a tentarmos compreender como as colonialidades de poderes, saberes e seres participam das construções de nossas subjetividades, e de nossas próprias ações, silenciando e invisibilizando saberes outros e subjetividades outras. É preciso tentar compreender a colonialidade para que processos de decolonialidade possam, talvez, serem co-construídos, ou co-desenhados.

A virada descolonial representa uma inversão do esquema de subjugação da colonialidade. Se na visão dominante a entidade colonizada aparece como um problema, a virada descolonial apresenta os colonizados como agentes que apresentam problemas (ver Gordon 2000). A virada descolonial é composta de pelo menos dois movimentos ou reposicionamento: (1) um movimento, ou mudança de atitude, que leva os colonizadores a se relacionarem positivamente entre si e a verem a colonização moderna e a modernidade ocidental, ao invés de si mesmos, como um problema, e (2) outro movimento, na forma de compromisso, que os leva a conceber a descolonização (entendida como descolonização do ser,

do poder e do conhecimento e não da modernidade ocidental) como projeto coletivo em que se envolver (Maldonado-Torres 2017). Nesse sentido, giro decolonial refere-se tanto a uma mudança de atitude quanto à afirmação de um projeto de ação que envolve intervenções políticas, artísticas, intelectuais, epistemológicas e de outros tipos⁶¹. (MALDONADO-TORRES, 2020, p.562)

Nesse sentido, Sousa Santos propõe que as Epistemologias do Sul possam oferecer caminhos outros para a reconstrução de mundos globalizados outros. Entretanto, há que estarmos cientes das presenças dos paradigmas da modernidade⁶² e da colonização, da pós-modernidade e da colonialidade e a decolonialidade sendo suplementadas em seus heterogêneos e suas multiplicidades.

É preciso explorar as fronteiras invisibilizadas por linhas abissais diversas, e movimentar-se por espaços desconhecidos, resgatar as nossas histórias silenciadas, os saberes e subjetividades suprimidas para co-construir movimentos outros, como diz Sankofa.

é preciso dar mais um passo na gramática da decolonização e entrar no espaço fronteiriço, que é a exterioridade do moderno e do pós-moderno. [...] O ‘espaço de experiência’ e o ‘horizonte de expectativas’ são di-versos, ou melhor, pluri-versos. O que cada história local diversa tem em comum com as outras é o fato de todas elas terem que lidar com a presença incontornável do mundo moderno/colonial e seus diferenciais de poder, que começam com a classificação racial e acabam classificando o planeta (por exemplo, Primeiro, Segundo e Terceiro Mundo foi uma racialização da política, economia, culturas e conhecimento). Assim, a pluri-versalidade de cada história local e sua narrativa de decolonização podem se

⁶¹ El giro decolonial representa una inversión del esquema de sometimiento de la colonialidad. Si en la visión dominante el ente colonizado aparece como problema, el giro decolonial plantea a las personas colonizadas como agentes que plantean problemas (ver Gordon 2000). El giro decolonial está conformado al menos de dos movidas o reposicionamientos: (1) una movida, o cambio de actitud, que lleva a lxs colonizadx a relacionarse de forma positiva entre ellxs mismxs y ver a la colonización moderna y a la modernidad occidental, en vez de a ellxs mismos, como problema, y (2) otra movida, a la manera de compromiso, que lxs lleva a concebir a la descolonización (entendida como descolonización del ser, del poder, y del saber y no a la modernidad occidental) como proyecto colectivo en el que estar envuelto (Maldonado-Torres 2017). En ese sentido, giro decolonial refiere tanto a un cambio de actitud como a la afirmación de un proyecto de acción que envuelve intervenciones políticas, artísticas, intelectuales, epistemológicas, y de otros tipos. (MALDONADO-TORRES, 2020, p.562) Tradução minha.

⁶² modernidade empregada aqui como um adjetivo, e não como uma linearidade temporal, como sugere Sousa Santos (SOUSA SANTOS, 2019, p.328).

conectar por meio dessa experiência comum e usá-la como base para uma nova lógica comum de saber: o pensamento de fronteira⁶³. (MIGNOLO, 2007, p. 497)

Diante das incertezas de o que processos de decolonialidades possam ser, ou vir a ser, Mignolo (2007) sugere que uma epistemologia fronteiriça ou um pensamento fronteiriço possa, talvez, desvincular “a matriz colonial de poder e a lógica da colonialidade embutida no pensamento único, universal” (MIGNOLO, 2007, p. 456). Tornamo-nos cientes da sociologia das ausências, marcada por suas linhas abissais, possibilita-nos que a ocupação de certos territórios possa ocorrer por meio da sociologia das emergências e “transformar sujeitos ausentes em sujeitos presentes” (SOUSA SANTOS, 2019, p.19).

A CIÊNCIA NÔMADE EM *NEPANTLA*, O ENTRE-LUGAR

A “morte” de deus e a tecnologia metodológica das ciências naturais são os primeiros passos para que o construto do conceito de modernidade faça parte do mundo eurocêntrico (NIETZSCHE, s.d., apud VATTIMO, 1988), cujos pensamentos vagueiam por *entre-lugares*. Ao perder o status de criação divina, o ser torna-se objeto e a sua relação com o mundo natural se distancia. Os corpos-objetos tornam-se uma mera peça na engrenagem tecnológica de construção de conhecimento da modernidade que, de acordo com Heidegger (s.d., apud VATTIMO, 1988), em nada difere da metafísica imagética de construção de mundo.

⁶³ it is necessary to take another step in the grammar of decolonization and enter into the border space, which is the exteriority of the modern and the postmodern. [...] The ‘space of experience’ and the ‘horizon of expectations’ are di-verse, or rather, pluri-verse. What each diverse local history has in common with others is the fact that they all have to deal with the unavoidable presence of the modern/colonial world and its power differentials, which start with racial classification and end up ranking the planet (e.g., First, Second and Third World was a racialization of politics, economy, cultures and knowledge). Thus, the pluri- versality of each local history and its narrative of decolonization can connect through that common experience and use it as the basis for a new common logic of knowing: the border thinking. (MIGNOLO, 2007, p. 497) Tradução minha.

A filosofia da manhã de Nietzsche, em *Humano, demasiado Humano*, e, posteriormente rediscutida em *Crepúsculos dos Ídolos* (NIETZSCHE, s.d., apud VATTIMO, 1988) orienta o pensamento em direção à proximidade (*proximity*), que pode ser definida como um modo de pensar sobre o erro (*error*) e o ser errante (*erring*).

[*erring*] enfatiza que não é uma questão de pensar sobre a não-verdade, mas sim de examinar o processo de tornar-se do ‘falso’ construído da metafísica, moralidade, religião e arte, ou seja, o tecido inteiro do errante que sozinho, constitui a riqueza ou, posta de maneira mais simples, *a essência da realidade*⁶⁴. [...] Não há mais a verdade ou o *Grund* [fundamento] que poderia contradizer ou falsificar o tecido do errante, todos esses erros devem ser compreendidos como tipos de movimentos perambulantes ou vagos, pois eles incorporam o processo de tornar-se [...] vivendo completamente a experiência da necessidade do erro e de fazer com que o próprio sujeito, por um instante acima daquele processo, [...] possa viver o errante na luz de uma atitude fundamentalmente diferente.

(VATTIMO, 1988, p.169-171, grifos do autor)

O diálogo entre os movimentos perambulantes e vagos do errante de Nietzsche com os movimentos desterritorializados e desterritorializantes do nômade de Deleuze podem criar e recriar a ciência nômade proposta por Deleuze, uma ciência em que “a matéria nunca é uma matéria preparada, portanto homogeneizada, mas é essencialmente portadora de singularidades (que constituem uma forma de conteúdo)” (DELEUZE; GUATTARI, 2012c, p.37), desprovida, talvez, de algumas linhas abissais que poderiam qualificar ou desqualificar, excluir ou incluir sujeitos em suas respectivas ecologias sociais, culturais e escolares.

Pensar *com* a ciência nômade a partir da perspectiva do errante de Nietzsche pode incitar algumas outras curiosidades epistêmicas e questões importantes para esta tese, como aquelas

⁶⁴ Grifos do autor. [the latter] emphasizes that it is not a question of thinking of the non-true, but rather of examining the process of becoming of the ‘false’ constructs of metaphysics, morality, religion and art, that is, the entire tissue of erring that alone constitutes the wealth or, more simply, the *essence of reality*. [...] There is no longer a truth or a *Grund* that could contradict or falsify the tissue of erring, all these errors are to be understood as kinds of roaming or wandering; for they embody the process of becoming [...] living completely the experience of the necessity of error and of raising oneself for an instant above that process; or, to put it another way, of living the errant in the light of a fundamentally different attitude. (VATTIMO, 1988, p.169-171). Tradução minha.

que foram levantadas pelo *Latin American Subaltern Studies Group* em 1998, e que, infelizmente, culminaram com o esfacelamento do grupo ao concluírem que o que ocorria era “a produção de pesquisas *sobre* os subalternos, e não pesquisas *com* os subalternos ou *dos* subalternos a partir de perspectivas subalternas⁶⁵” (GROSFOGUEL, 2007, grifos do autor). Parte da crise compartilhada que se constituiu naquele grupo, naquele momento e espaço determinado, ocorre porque aqueles pesquisadores, ao tratarem do tema da decolonialidade, mantinham-se amarrados aos teóricos europeus, o que oferece “privilégios epistêmicos [...] aos pensadores ocidentais, [e] trai os objetivos de produzir estudos subalternos ⁶⁶” (GROSFOGUEL, 2007, p. 211).

O desejo em manter tais purismos ontológicos e epistemológicos pode se tornar um desafio intransponível considerando as interlocuções entre as múltiplas ecologias sociais e culturais que, muitas vezes silenciadas, atravessam cada uma de nossas vidas no heterogêneo, interlocuções que, invisibilizados pelos discursos produzidos pela modernidade-racionalidade eurocêntrica, sempre estiveram presentes em nossas vidas. Tais purismos entrariam em confronto, inclusive, com a constituição de cada um de nós, sujeitos viventes, *sobre-viventes*, cujos corpos e mentes habitam múltiplos entre-lugares (*in-between-nesses*) sociais e culturais, que Anzaldúa, retrata como *Nepantla*,

[...] o espaço entre dois mundos [...] um espaço em que você não é nem isso, nem aquilo, mas onde você está em transformação. Você [ainda] não ‘adquiriu’ a sua nova identidade, e nem deixou a velha identidade para trás. Você está em uma espécie de transição. E isso é o que *Nepantla* significa.⁶⁷ (ANZALDÚA, 1987).

⁶⁵ [...] they produced studies *about* the subaltern rather than studies *with* and *from* a subaltern perspective. (GROSFOGUEL, 2007, grifos do autor).

⁶⁶ epistemic privilege [...] By privileging Western thinkers as their central theoretical apparatus, they betrayed their goal to produce subaltern studies. (GROSFOGUEL, 2007).

⁶⁷ “[...] the space between two worlds. It is a limited space, a space where you are not this or that but where you are changing. You haven’t got into the new identity yet and haven’t left the old identity behind either – you are in a kind of transition. And that is what *Nepantla* stands for.” (ANZALDÚA, 1987, grifos da autora)

Aquela pedra inaugural desta instituição universitária, na qual co-construímos os nossos conhecimentos, tenta nos manter cativos em seus modos de viver e pensar. Entretanto, matizes identitárias outras surgem a partir de nossos próprios heterogêneos. Dialogar com pesquisadores de ascendências *balantas*, *manjacos*, *bijagós*, *mandingas*, *haussás*, *iorubas*, entre outros, que habitam territórios geográficos aproximadamente ocupados atualmente por Senegal, Guiné-Bissau, Nigéria e Moçambique, também significa interagir com sujeitos que se encontram em *Nepantla*, vivendo em períodos de transições identitárias, ontológicas e epistemológicas múltiplas, possibilitando a co-construção dessa pesquisa a partir de outros olhares, ou não; outras leituras, ou não; em possíveis movimentos, em *Nepantla*.

RASURAS DO GÊNERO DISCURSIVO DA MODERNIDADE

“Só escrevemos na extremidade de nosso próprio saber, nesta ponta extrema que separa nosso saber e nossa ignorância *e que transforma um no outro*⁶⁸”
(DELEUZE, 2006, p.18)

Algo muito intrigante, durante as minhas primeiras incursões na graduação, ainda adolescente magrinho e sem muita noção, está relacionada à algumas de minhas percepções como leitor sobre a maneira como os discursos de muitos textos acadêmicos são construídos. Antes de os autores apresentarem as suas ideias relacionadas a um determinado conceito, por exemplo, é comum observarmos, em suas formações discursivas, no discurso e construção de texto desses autores, a desconstrução de outras ideias e conceitos existentes em um processo de negação por meio de construções discursivas permeadas pela dualidade dicotômica. Será

⁶⁸ Grifos do autor.

que estaria tal negação associada à metáfora da morte divina, como se, sobre a qual, e apenas a partir desse ato, fosse possível a construção de uma “outra” verdade? Com o passar o tempo, eu percebo que esta é uma maneira de construção de discursos da cultura ocidental, talvez, fruto dessa modernidade-racionalidade eurocêntrica a partir de sua visão de mundo.

A trajetória moderna da ideia de pertencimento ou identidade encontra-se marcada pela linha abissal. [...] A desqualificação [do diferente e de identidades desqualificadas] não ocorria apenas aos níveis social e político; ocorria também aos níveis ontológico, epistemológico e metodológico.

(SOUSA SANTOS, 2019, p.220)

A possibilidade de perambular por alguns desses desterritórios e reterritórios outros sem a companhia de conceitos é um sonho. Sousa Santos sugere. Deleuze e Guattari dizem que os conceitos não existem em suas essências, mas servem de referência e apoio aos movimentos do pensamento. Percorrer alguns desses caminhos, em movimentos desterritorializantes em reterritórios outros, sem desconstruir a fala do outro e do Outro para que a minha e uma coletiva possam ser construídas, co-construídas, reconstruídas, é um dos objetivos deste meu trabalho.

A modernidade constrói seus conceitos, compreendido aqui como a criação de substantivos, a partir de seu próprio centro. O que lhe pertence é considerado legítimo e verdadeiro. O Outro, quando não é sumariamente invisibilizado ou considerado falso ou errado, é visto como o exótico, o diferente. A crítica ao conceito de modernidade, cria um outro substantivo: o conceito de pós-modernidade, que surge como suplemento (DERRIDÁ, 1993), naquele mesmo centro que o forma, que o deforma.

Com o objetivo de tentar me lançar um pouco mais para outras direções, para além desse centro, ciente de que tal feito não é completamente possível, empregarei nesse trabalho os conceitos em movimentos, ou seja, os conceitos serão compreendidos aqui como multiplicidades de *praxis* com a vida. Freire verbaliza a Educação como prática da liberdade.

Outro conceito que é verbalizado é o de Cultura, “a ideia de que a cultura nunca *é*, mas, *faz*” (THORNTON, 1988⁶⁹, p.26, apud HEATH, S.B & STREET, B.V. 2008, p. 7, grifos meus). Transformar os conceitos da modernidade e da pós-modernidade, a partir de suas formas fixas representadas por substantivos, transformar os conceitos da modernidade e da pós-modernidade em verbos, ou seja, transformá-los em praxis *com* a vida, possa talvez ser, em si mesma, um movimento de decolonialidade, cujo construto inter-relaciona a teoria *e* prática, a teoria *como* prática, a prática *e* a teoria e a prática *como* teoria, conforme Mignolo e Walsh (2018) descrevem e escrevem como *theory-and-as-praxis* e *praxis-and-as-theory*.

Esse terreno [da decolonialidade] está enraizado na práxis da vida e na ideia de teoria-e-cómo-práxis e práxis-e-cómo-teoria, e na interdependência e no fluxo contínuo de movimento de ambos. É nesse movimento que a decolonialidade se torna ação, e, ao mesmo tempo, possível⁷⁰. (MIGNOLO; WALSH, 2018, p.7).

Ao movimentar os conceitos, e pensarmos na decolonialidade como um verbo, os processos de decolonialidade como movimentos realizados *com* outros sujeitos e as ecologias nas quais nós convivemos e nos relacionamos, a decolonialidade deixa de ser “uma condição a ser alcançada em um sentido linear, pois, a colonialidade como nós a conhecemos, provavelmente nunca desaparecerá⁷¹” (WALSH, 2018, p.81). Entretanto, ao movimentarmos *com* esses conceitos, múltiplos, ecológicos, socialmente, culturalmente e, principalmente, relacionais, os processos de decolonialidade possam, talvez, se tornar mais presentes em nossas formas de pensar e agir, e construir diálogos reflexivos com as ações e pensamentos coloniais existentes em cada um de nós.

⁶⁹ THORNTON, R.J. (1988) **The Rhetoric of Ethnographic Holism**. In: Cultural Anthropology, vol.3, N.3, p.285-303. August, 1988.

⁷⁰ This terrain is rooted in the praxis of living and in the idea of theory-and-as-praxis and praxis-and-as-theory, and in the interdependence and continuous flow of movement of both. It is in this movement that decoloniality is enacted and, at the same time rendered possible. (MIGNOLO; WALSH, 2018, p.7). Minha tradução.

⁷¹ Decoloniality is not a condition to be achieved in a linear sense, since coloniality as we know it will probably never disappear. (WALSH, 2018, P.81). Tradução minha.

As conceituações e ações da decolonialidade são múltiplas, contextuais e relacionais; eles não são apenas da competência dos povos que vivem a diferença colonial, mas, mais amplamente, de todos nós que lutamos a partir das fronteiras e rachaduras da modernidade/colonialidade e no interior delas, com o objetivo de construir um mundo radicalmente distinto” (MIGNOLO; WALSH, 2018, p.4)

Considerar os conceitos como verbos em movimento pode ser uma maneira de movimentar essas práxis *com* a vida, e quem sabe transformar a presença hegemonicamente enraizada de inúmeras crenças por meio de múltiplas “fábulas construídas pela modernidade” (NIETZSCHE, s.d., apud VATTIMO, 1998).

Verbalizar os conceitos torna-se, assim, uma rasura (DERRIDÁ, 1993), “uma modalidade de solicitação e estratégia, [que] funciona como elemento regulador da polissemia e que estabelece uma lógica de complementaridade na própria sintaxe em que se inscreve” (SANTIAGO, 1976).

Imagem 4 - *ananse* *ananse ntontan*⁷²

⁷² Na cultura Akan, *Ananse ntontan* significa teia de aranha. *Ananse*, a aranha, símbolo da sabedoria, criatividade, engenho e complexidades da vida, é a mensageira do ser supremo, dona de todas as histórias do Divino, tece uma rede de comunicação de energia, que permeia toda a criação do mundo espiritual e do mundo físico. Sua lenda inicia num mundo antigo, onde não havia histórias e por isso viver ali era muito triste. *Ananse*, conhecido por saber fazer belas teias, descobriu que no céu, *Nyame*, o ser supremo todo poderoso do universo, guardava um baú cheio de histórias. Teceu uma teia até o céu e subiu por ela, pedindo o baú para que pudesse contar as histórias para a humanidade. *Nyame* fez um desafio a *Ananse* para que pudesse lhe dar o baú. Desafio cumprido*, *Ananse* trouxe o baú para a terra, através de suas teias, mas ao chegar à terra, abriu o baú e as histórias fugiram e se espalharam pelo mundo. Coletadas no blog, <http://claudio-zeiger.blogspot.com/2012/02/ananse-ntontan-simbologia-adinkra.html> e <https://www.africanheritagecollection.com/blogs/main/15513533-adinkra-corner-ananse-ntontan>, as informações acima foram resumidas e acrescidas por alguns dados presentes em Rattray (1930).

* uma versão dessa história Akan encontra-se nos Apêndices, como Apêndice 1.

DO PÓS AO DES – DE: FOUCAULT COM DELEUZE

Um novo pensamento é possível, novamente o pensamento é possível...
Um dia, talvez, o século será deleuzeano.
(FOUCAULT, 1970, p.885)

Esta seção-rizoma surge em um momento em que se faz necessário refletir sobre os “procedimentos metodológicos” da pesquisa, como a investigação será realizada e quais serão os construtos teóricos que guiarão os processos de construção de dados e suas análises. Como me movimentar? Para onde me movimentar?

Naqueles meus primeiros movimentos nômades no campus de Ondina, naquele desterritório acadêmico, naquele tempo-espço localizados, esta pesquisa se caracteriza como etnográfica, e por isso, a *construção de dados*, e não “coleta de dados” (GEERTZ, 1973). A medida em que a construção de dados desta investigação ocorre, a etnografia é suplementada por outros “procedimentos metodológicos”, convivendo com seus novos rizomas metodológicos, alguns dos quais, sem um substantivo que a possa definir. São suplementos, linhas de forças que surgem a partir de necessidades deste professor-formador, etnógrafo e nômade.

Ao observar algumas marcas impingidas àqueles corpos que vivem e convivem nesses desterritórios, há que me movimentar de alguma maneira, me movimentar de maneiras *outras*.

O corpo ocupa espaço e tem história, fala, escreve, esse corpo não pode... a linguagem ou língua que esse corpo produz vai dizer muitas coisas sobre o espaço que esse corpo ocupa e a vivência que esse corpo traz – por isso, a heterogeneidade da língua, o sotaque, por exemplo, classe social, não podemos simplesmente ignorar tudo isso – essa variação tempo espaço faz parte de quem nós somos.
(MENEZES DE SOUZA, 2020)

Essa busca faz com que este pesquisador-nômade, professor-formador, comece a trilhar por caminhos outros, desconhecidos ou pouco explorados. Os “procedimentos metodológicos” da modernidade-racionalidade eurocêntrica, cada uma delas, isoladamente, não responde aos anseios deste pesquisador, e por isso, a busca pelos *pós*: *os pós-modernismos, os pós-estruturalistas, os pós-colonialismos, etc.*, que culminam em *des*: *as desconstruções, as desterritorializações, a descolonização, entre outros*. Há que se perceber, contudo, que os *pós*, mantem as suas conexões com as suas palavras de origem, apesar de trazerem consigo o *des*.

Os corpos ausentes, como propõe Saussure ao investigar a *langue* e não a *parole*, dialogam com o paradigma da modernidade-racionalidade eurocêntrica, mas diante do momento-movimento histórico em que nos encontramos, esses corpos precisam conquistar as suas agências, ter as suas vozes ouvidas, revisitar os seus passados esquecidos e silenciados para podermos movimentar os nossos presentes-futuros.

Nesse sentido, eu gostaria de chamar a atenção para um outro movimento, do *des* para o *de*, da *descolonização* para a *decolonialidade*. Atrelada ao conceito de colonização, a *descolonização* poderia ser interpretada como a independência territorial das colônias, como acontece com o Brasil, mas sem necessariamente deixar de ser colônia, em suas maneiras de pensar, agir e interagir.

A *decolonialidade* é uma praxis com a vida. A *decolonialidade* não é um ponto de chegada ou uma “localização” privilegiada em relação à condição de *descolonialidade*. Diante das experiências que vivemos, vivemos passados e vivemos presentes, a colonização e a colonialidade também fazem parte de nossas experiências, passadas e presentes, e por isso a

opção de falarmos em decolonialidades⁷³ em *devir*. “A decolonialidade é um projeto de uma sociedade política e global emergente⁷⁴” (MIGNOLO; WALSH, 2018, p.254).

Todos esses movimentos do pensamento que constituem este trabalho, e a busca por uma “metodologia da pesquisa”, convivem com algumas dúvidas em relação a como nomear, ou denominar, classificar ou descrever algumas das praxis descritas nessa pesquisa.

A releitura de *A Arqueologia do Saber*, de Foucault (2010), faz com que algumas dessas inquietações possam ser desconstruídas e reconstruídas, e aos poucos, se faz perceber que este pesquisador-nômade também poderia criar conceitos e tomar decisões outras. Deleuze (2012c) atribui a criação de conceitos com o objetivo de resolver inquietações do pensamento, que podem surgir a partir de imagens do pensamento.

Do Foucault pós-estruturalista ao Foucault deleuzeano, o Foucault com Deleuze e o Deleuze com Foucault, a partir do escrito e não-escrito, do dito e não dito, é possível ler um Foucault que se diz, “... eu sou um positivista feliz, concordo facilmente. E não estou desgostoso de ter, várias vezes (se bem que de maneira um pouco cega), empregado o termo positividade para designar, de longe, a meada que tentava desenrolar” (FOUCAULT, 2010, p. 142). Entretanto, Foucault percebe a heterogeneidade e a dispersão, a existência dos conflitos, “uma ‘oposição’ entre estrutura e devir” (FOUCAULT, 2010, p.13), a ponto de propor estudar “o emprego dos conceitos de descontinuidade, de ruptura de limiar, de limite, de série, de transformação, [que] coloca, a qualquer análise histórica, não somente questões de procedimentos, mas também problemas teóricos” (FOUCAULT, 2010, p.23).

⁷³ Embora Mignolo e Walsh (2018) optem por não fazer distinção entre *descolonialidade* e *decolonialidade*, nesta tese será feita a opção de manter a distinção entre *descolonialidade* e *decolonialidade*. Entretanto, as citações manterão as grafias, *des* ou *de*, de acordo com a escolha do autor do texto citado.

⁷⁴ Decoloniality is a project of the emerging global political society (MIGNOLO; WALSH, 2018, p.254). Tradução minha.

Esse conflito vivido por Foucault em *A Arqueologia do Saber* é perceptível, na medida em que ele prima pela elaboração dos conceitos, ao mesmo tempo em que seus pensamentos se confrontam com a impossibilidade de articular os conceitos de modo reducionista, mas sim, a partir de complementaridades. Deleuze (2013) comenta que Foucault articula esses movimentos conflitantes do pensamento com mais veemência em suas entrevistas, mas que evita fazê-los em suas escritas.

Foucault com Deleuze e Deleuze com Foucault podem ser articulados na medida em que é possível ver o quanto de Deleuze encontra-se presente naquele Foucault em “conflito”, ao mesmo tempo em que o Deleuze, desterritorializado com seus rizomas, busca por mares não necessariamente mais calmos, co-criando com Guattari os seus *Mil Platôs*.

A PESQUISA PÓS-ABISSAL

Nós realmente não queremos dizer.
Nós realmente não queremos dizer, que o que estamos prestes a dizer é verdade.
Uma história, uma história; deixe vir, deixe ir⁷⁵.
(AKAN, desde sempre)

Esta seção-rizoma traz uma história, uma outra versão da história: deixe-a vir, deixe-a ir. Ela apresenta uma história inspirada por Sankofa, em que a busca por conhecimentos esquecidos pelo presente-passado, assim como o resgate de conhecimentos invisibilizados pelo passado-presente poderá guiar os movimentos presentes-futuros.

⁷⁵ Quando os contadores de história do povo Akan iniciam a contar uma história, essas são as palavras introdutórias: "We do not really mean, we do not really mean that what we are about to say is true. A story, a story; let it come, let it go." (Tradução minha). Disponível em: <https://en.wikipedia.org/wiki/Anansi> Acesso em 26.11.2020.

A reflexão sobre uma epistemologia de pesquisa, em um trabalho que se intitula *Processos de decolonialidade em devir*, possibilita o desenho de epistemologias de pesquisa outras, que possa incluir outras epistemologias, esquecidas ou invisibilizadas e, também, epistemologias ainda inexistentes, que possam ou precisam ser co-criadas.

Ao investigador pós-abissal, que co-constroi a sua pesquisa inserida a partir de olhares que contemplam as epistemologias do Sul (SOUSA SANTOS, 2006; 2010; 2019), cabe a tarefa de, também, “contradizer o treinamento ou formação, as teorias e as metodologias que conformam a disciplina da sociologia acadêmica, seja ela convencional, ou crítica” (SOUSA SANTOS, 2019, p.50). Ao contemplar as epistemologias do Sul, caracterizada pela consciência da existência da linha abissal e os vários tipos de exclusão social que ela cria, invocam-se “necessariamente ontologias outras (revelando modos de ser diferentes, os dos povos oprimidos e silenciados, povos que tem sido radicalmente excluídos dos modos dominantes de ser e de conhecer)” (SOUSA SANTOS 2019, p.19).

Nas epistemologias do Norte⁷⁶, quando a ciência moderna se depara com uma questão desafiadora, cujos paradigmas existentes àquela ciência cartesiana impossibilitam a sua solução, surge o momento em que uma “revolução científica” pode ocorrer (KUHN, 1997). Essa ciência eurocêntrica é levada a revisar seus próprios paradigmas de maneira a rearranjar, ou redesenhar a continuação da construção de seus conhecimentos a partir de premissas que caracterizam o rigor científico imposto por essa mesma ciência. Tais rearranjos metodológicos, contudo, ainda mantem o *status quo* de um paradigma universal com a sugestão de uma visão

⁷⁶ não existe uma epistemologia do Norte única – existem várias, embora alguns de seus pressupostos básicos sejam, regra geral os mesmos: prioridade absoluta dada a ciência como conhecimento rigoroso; rigor entendido como determinação; universalismo, entendido como sendo uma especificidade da modernidade ocidental e referido a qualquer entidade ou condição cuja validade não é dependente de qualquer contexto social, cultural ou político concreto; verdade, entendida como a representação do real; uma distinção entre sujeito e objeto, o que conhece e o que é conhecido; a natureza enquanto *res extensa*; a temporalidade linear, o progresso da ciência por via das disciplinas e da especialização; a neutralidade social e política como condição de objetividade. (SOUSA SANTOS, 2019, p.24)

de mundo hegemonicamente “verdadeira” para todos. O que fazer com uma epistemologia que, ao considerar as suas “verdades” e visões de mundo como absolutas e universais, cria dicotomias regulatórias e emancipatórias, de apropriação e violência, de maneira a fortemente demarcar com uma linha abissal quais conhecimentos são “válidos” ou “não-válidos”?

Fortemente marcada pela linha abissal, esses movimentos de exclusão, apropriação e violência, presentes deste lado da linha abissal onde vivemos, e também nos territórios de exclusão dentro das próprias metrópoles, as epistemologias do Sul têm como premissa a construção de diálogos com o conhecimento pluricultural, que compõe a ecologia de saberes e as suas traduções interculturais, que consideram também as práticas de construção de conhecimento a partir dessas epistemologias eurocêntricas.

Na ecologia de saberes, enquanto epistemologia pós-abissal, a busca de credibilidade para os conhecimentos não-científicos não implica o descrédito do conhecimento científico. Implica simplesmente, a sua utilização contra-hegemônica. Trata-se, por um lado, de explorar a pluralidade interna da ciência, isto é, as práticas científicas alternativas que se têm tornado visíveis através de epistemologias feministas e pós-coloniais e, por outro lado, de promover a interação e a interdependência entre os saberes científicos e outros saberes, não-científicos. (SOUSA SANTOS, 2010a, p.57)

Assim, esse trabalho, em sua incompletude epistêmica, propõe a co-construção de *praxis* pedagógicas que contemplem as epistemologias do Sul, a partir das ideias propostas por Sousa Santos (2010), a sociologia das ausências e a sociologia das emergências, a ecologia dos saberes e a tradução intercultural, em emaranhados de conhecimentos pluriculturais e a artesanaria de suas práticas, pois, a adoção de *uma* “metodologia” de pesquisa, além de ser um fator limitador e limitante, poderia nos conduzir a observar mais do mesmo, cujas conclusões poderiam manter os mesmos paradigmas já conhecidos. “O pensamento pós-abissal parte da ideia de que a diversidade do mundo é inesgotável e que esta diversidade continua desprovida

de uma epistemologia adequada. Por outras palavras, a diversidade epistemológica do mundo continua por construir” (SOUSA SANTOS, 2010a, p.51)

O INVESTIGADOR SOCIAL, PROFESSOR-FORMADOR PÓS-ABISSAL

A ecologia de saberes é constituída por sujeitos desestabilizadores, individuais ou coletivos, e é, ao mesmo tempo, constitutiva deles. A subjetividade capaz da ecologia de saberes é uma subjetividade dotada de uma especial capacidade, energia e vontade para agir com *clinamen*. (SOUSA SANTOS 2019, p.64)

A ecologia de saberes é uma epistemologia desestabilizadora no sentido em que se empenha numa crítica radical da política do possível, sem ceder a uma política impossível. Central a uma ecologia de saberes não é a distinção entre estrutura e ação, mas antes a distinção entre ação conformista e aquilo que designo por *ação-com-clinamen*⁷⁷ (SOUSA SANTOS, 2010a, p.64).

Agir com *clinamen* é um *movimento-para-além*, movimentos nômades, desvios que talvez possam explicar alguns dos suplementos criativos de sujeitos coletivos desestabilizadores que constituem a ecologia de saberes.

Uma das maneiras encontradas por este professor-formador para *agir-com-clinamen* em cursos de formação de professores é a de oferecer experiências que envolvam os corpos, olhares e sensações de seus discentes, envolver seus corpos e suas emoções, de maneira a tentar

⁷⁷ O conceito de *clinamen* entrou na teoria literária pela mão de Harold Bloom. É uma das *rationes* revisionistas da sua teoria da influência poética. Em *The Anxiety of Influence*, Bloom serve-se da noção de *clinamen* para explicar a criatividade poética como uma três-leitura que é antes trans-leitura (o termo bloomiano é *misreading*, um ler-mal, que é também ler-mais-do-que-bem, ou corrigir). Diz Bloom, “um poeta desvia-se do poema do seu precursor, executando um *clinamen* em relação a ele” (BLOOM, 1973, p.14, apud SOUSA SANTOS, 2010a, p.64). Nota de rodapé do próprio autor.

desconstruir alguns de seus pensamentos colonizados e colonizadores e aprender a *agir-com-clinamen*.

Uma das *ações-com-clinamen*, que será detalhada em uma seção-rizoma posterior, é a aula de língua japonesa para as professoras e professores de língua inglesa em formação. Diante do discurso sobre a impossibilidade de se ensinar uma língua estrangeira empregando a própria língua estrangeira, este professor-formador desenha uma aula de língua japonesa em língua japonesa para os seus discentes, professoras e professores em formação.

Diante desse novo cenário, em que, por meio de experiências compartilhadas naquela aula de língua japonesa, mesmo que a razão ainda não consiga compreender, de fato, as *praxis* pedagógicas envolvidas, as percepções e sensações vividas desestabilizam o pensamento. Ao término daquela aula é desconstruída a crença sobre a impossibilidade de emprego de uma língua estrangeira no ensino dessa mesma língua estrangeira, para começarmos a pensar em *como* realizá-la, estudar, discutir e experimentar *praxis* pedagógicas que fazem parte do âmago da disciplina de Estágio Supervisionado.

As *praxis* pedagógicas propostas à essas professoras e professores em formação, também os fazem vivenciar algumas experiências já vividas, e esquecidas, de como foi, e é, ser uma aluna ou aluno principiante de língua estrangeira. Experiências como essa, que nesta tese, correspondem às meta-aulas, tem a intenção tácita de provocar deslocamentos de papéis, do professor, detentor de conhecimentos e crenças acerca de o que é ensinar uma língua estrangeira, para o professor em formação que aprende a partir da experiência como aluno de língua estrangeira, desestabilizar mitos e crenças sobre quem ele poderia ser, e quem são os alunos do Ensino Fundamental e Médio, provocando esses professores e professoras em formação a criarem, co-criarem, *praxis* pedagógicas outras de forma mais independente e crítica.

Losacco (2020) oferece uma reflexão sobre o pensar diferente e o pensar distinto, e como esse pensar distinto poderia provocar processos de decolonialidade na Educação.

Para pensar diferente, devemos primeiro pensar, o que consiste em prestar atenção ao que pensamos quando pensamos, perguntando-nos de onde o fazemos, para que e para quem. É que pensar distinto não é pensar diferente, não resulta de estar situado a partir da diferença, mas de enunciar a partir da distinção. Porque a diferença, quando pensa a partir de si mesma, a faz [a partir] do mesmo ponto de vista. Não é o caso da distinção que, quando se pensa, a faz a partir do absolutamente outro, do distinto e não simplesmente do diferente. Nesse sentido, o pensamento decolonial requer a exploração de outros lugares a partir dos quais pensar. Além disso, quando se trata de pensar a partir daquele que pensa, daquele que sofre os resultados históricos do projeto civilizatório ocidental, a partir e com os condenados da terra, a partir e com aquelas experiências, seu lugar de enunciação possibilita o surgimento das formas de desafiar o sistema histórico atual e sua utopia colonial moderna.⁷⁸ (LOSACCO, 2020, p.8)

Nesse sentido, Sousa Santos (2010) discorre sobre como “as epistemologias do Sul levantam problemas, questões e desafios epistemológicos, conceituais e analíticos, [e que,] de fato, formulam novas perguntas e buscam novas respostas, novos problemas para novas soluções. Requerem muita crítica e inovação metodológica” (SOUSA SANTOS, 2010, p.34). Uma de suas perguntas refere-se à criação de metodologias que dialoguem com as epistemologias do Sul,

Como criar metodologias consonantes com as epistemologias do Sul, ou seja, metodologias não-extrativistas? As ciências sociais modernas abissais baseiam-se em metodologias que extraem informação de objetos de pesquisa de forma muito semelhante aquela através da qual as indústrias mineiras extraem minerais e petróleo da natureza. As epistemologias do Sul, pelo contrário, ao ter por base o

⁷⁸ Para pensar distinto primero hay que pensar, lo que consiste en prestar atención a aquello que pensamos cuando estamos pensando, preguntándonos desde donde lo hacemos, para qué y para quién. Y es que pensar distinto no es pensar diferente, no resulta del situarse desde la diferencia, sino en enunciar desde la distinción. Porque la diferencia, cuando se piensa a sí misma, lo hace desde lo mismo. No ocurre así con la distinción, que cuando se piensa, lo hace desde lo absolutamente otro, desde lo distinto y no simplemente desde lo diferente. En este sentido, el pensar descolonial requiere explorar lugares *otros* desde donde pensar. Más aún, cuando se trata del pensar desde lo que piensa, del que sufre los resultados históricos del proyecto civilizatorio occidental, desde y con los condenados de la tierra, desde y con aquellas experiencias cuyo lugar de enunciación ha posibilitado la emergencia de formas de interpelar al sistema histórico vigente y su utopía moderno-colonial. (LOSACCO, 2020, p.8). Tradução minha.

saber-com e não o saber-sobre, isto é, ao se basearem na co-criação de conhecimento entre sujeitos cognitivos, devem fornecer algumas diretrizes sobre quais metodologias poderão levar a cabo com êxito essas tarefas.

(SOUSA SANTOS, 2010, p.34)

Assim, por viver a vida de um investigador social pós-abissal, mesmo sem saber que o que eu sempre fiz foi viver esta vida, enquanto professor de línguas, e agora como professor-formador, a proposta metodológica nas aulas de Estágio Supervisionado é a de tentar mostrar a esses professores em formação, possibilidades de se tornarem investigadores sociais pós-abissais, transformando-se em “artesãos que usam as ferramentas metodológicas de forma criativa, a ponto de conseguirem criar os seus próprios métodos” (SOUSA SANTOS 2019, p.191).

Para Sousa Santos, a *ação-com-clinamen* metaforicamente perturba a relação entre causa e efeito.

A criatividade da *ação-com-clinamen* não assenta numa ruptura dramática, antes num ligeiro desvio, cujos efeitos cumulativos tornam possíveis as combinações complexas e criativas entre átomos, assim como entre seres vivos e grupos sociais. O *clinamen* não recusa o passado; pelo contrário, assume-o e redime-o pela forma como dele se desvia. O seu potencial para o pensamento pós-abissal decorre da sua capacidade de atravessar as linhas abissais. (SOUSA SANTOS, 2010a, p.64)

Durante a reconstrução dessa pesquisa, ao chegar neste outro território, este professor-pesquisador, etnógrafo e nômade, imagina seus discentes movimentando-se em torno da criação e co-criação de materiais pedagógicos com o propósito de co-criarmos *praxis* pedagógicas outras.

Ao invés do papel de consumidores colonizados da indústria do ensino de língua estrangeira, seus livros e suas “metodologias”, a produção de materiais pedagógicos possibilita

também provocar decolonialidades em *devir* por meio de *praxis* pedagógicas e letramentos freireanos.

Assim, com a esperança de que vozes silenciadas possam ser ouvidas e vividas durante os processos de co-construção de materiais pedagógicos, e co-designs de *praxis* pedagógicas outras, essas professoras e professores em formação poderiam conquistar as suas próprias agências (BIESTA; TEDDER, 2006; 2007), deixando de ser consumidores para se tornarem produzuários (BRUNS, 2006) de seus próprios elementos mediatizadores em suas *praxis* pedagógicas.

A ecologia de saberes não ocorre apenas no plano do *logos*. Ocorre também no do *mythos*. [...] A intensificação da vontade resulta de uma leitura potencializadora de tendências objetivas, que emprestam força a uma possibilidade auspiciosa, mas frágil, decorrente de uma compreensão mais profunda das possibilidades humanas com base nos saberes que, ao contrário do científico, privilegiam a força interior em vez da força exterior, a *natura naturans* em vez da *natura naturata*. Através destes saberes é possível alimentar o valor intensificado de um empenhamento, o que é incompreensível do ponto de vista do mecanicismo positivista e funcionalista da ciência moderna. Desse empenho surgirá uma capacidade nova de inquirição e indignação, capaz de fundamentar teorias e práticas novas, umas e outras inconformistas, desestabilizadoras e mesmo rebeldes. O que está em jogo é a criação de uma previsão ativa baseada na riqueza da diversidade não-canônica do mundo e de um grau de espontaneidade baseado na recusa de deduzir o potencial do factual. Desta forma, os poderes constituídos deixam de ser destino podendo ser realisticamente confrontados com os poderes constituintes. O que importa, pois, é desfamiliarizar a tradição canônica das monoculturas do saber sem parar aí, como se essa desfamiliarização fosse a única familiaridade possível.

(SOUZA SANTOS, 2010a, p.63, grifos sublinhados meus)

A produção de materiais pedagógicos poderia ser analisada a partir de várias perspectivas, algumas das quais seria a do elemento mediatizador de aprendizagem (VIGOSTKI, 2001), ou de processos de produção, consumo, remixagem e compartilhamento de conteúdos disponíveis na rede mundial de computadores (BRUNS, 2006). Deleuze (2013) apresenta os intercessores como elementos mediatizadores para a criação, e as nossas salas de aulas, as interações com as nossas alunas e alunos, a construção de materiais

pedagógicos, são alguns intercessores que participam em nossas *praxis* pedagógicas, outras, envolvidas por processos de desconstrução e reconstrução.

O essencial são os intercessores. A criação são os intercessores. Sem eles não há obra. Podem ser pessoas - para um filósofo, artistas ou cientistas; para um cientista, filósofos ou artistas - mas também coisas, plantas, até animais, como em Castañeda. Fictícios ou reais, animados ou inanimados, é preciso fabricar seus próprios intercessores. É uma série. Se não formamos uma série, mesmo que completamente imaginária, estamos perdidos. Eu preciso de meus intercessores para me exprimir, e eles jamais se exprimiriam sem mim: sempre se trabalha em vários, mesmo quando isso não se vê. E mais ainda quando é visível: Félix Guattari e eu somos intercessores um do outro. (DELEUZE, 2013, p.156)

Diante dos desafios enfrentados por esta pesquisa, a investigação sobre a produção de materiais pedagógicos por essas professoras e professores em formação deixará de ser contemplada nesta tese. Entretanto, espera-se que, as *ações-com-clinamen* deste professor-formador, possam servir de inspiração para que futuramente, o sonho de ver meus discentes, professoras e professores em formação, movimentando-se e co-construindo seus próprios materiais pedagógicos decolonializados, possa, de fato, acontecer.

DE COLONIALIDADES ÀS COLONIALIDADES: AS META-AULAS

A ecologia de saberes não concebe os conhecimentos em abstrato, mas antes como práticas de conhecimento que possibilitam ou impedem certas intervenções no mundo real. (SOUSA SANTOS, 2010a, p.59)

Oferecer *praxis* pedagógicas significativas às discentes e aos discentes das disciplinas Estágio Supervisionado I e II de Língua Inglesa por meio de experiências que instiguem seus

sentidos e sensações é uma das maneiras encontradas por este professor-formador para que mitos e crenças, imagens e representações acerca de *o que e como* “deve ser” o ensino de línguas possam ser desconstruídos e *praxis* pedagógicas outras possam ser co-construídas.

Dessa maneira, a meta-aula torna-se um elemento mediatizador bastante poderoso na formação dessas professoras e professores em formação. A experiência de voltarem a ser alunas e alunos de línguas, como a aula de língua japonesa, por exemplo, faz com que muitas experiências esquecidas, ou imaginadas, sobre os processos de aprendizagem de línguas, possam ser revisitadas.

Essa experiência também coloca em xeque muitas histórias contadas, e acreditadas pelo colonizador, como aquela que ouvimos com bastante frequência, que diz que para sermos fluentes em uma língua “estrangeira”, devemos pensar nessa língua estrangeira. A aula de língua japonesa faz com que as professoras e professores em formação, quando no papel de alunas e alunos, empreguem estratégias de aprendizagem que contradizem esse mito do pensar na língua estrangeira, pois seus sentidos e suas razões os fazem buscar por elementos mediatizadores que possam oferecer sentidos àquela língua que está sendo aprendida, o que, em muitos momentos durante aquela aula, correspondem a compreender a sequência sonora do que está sendo ensinado, e as suas respectivas traduções. “Para uma ecologia de saberes, o conhecimento como intervenção no real – não o conhecimento como representação do real – é a medida do realismo. A credibilidade da construção cognitiva mede-se pelo tipo de intervenção no mundo que proporciona, ajuda ou impede” (SOUZA SANTOS, 2010a, p.57).

As linhas de força presentes nessas meta-aulas constroem diálogos possíveis entre o vivido, por meio de seus corpos e sensações, suas mentes e pensamentos, os mitos e crenças que habitam as mentes dessas professoras e professores em formação, e as teorias que contemplam e *não* contemplam, o discurso colonizador do ensino de línguas com os sentidos

e sensações que acabaram de ser vividas por cada uma dessas discentes, professoras e professores em formação.

Num regime de ecologia de saberes, a busca de intersubjetividade é tão importante quanto complexa. Dado que diferentes práticas de conhecimento têm lugar em diferentes escalas espaciais e de acordo com diferentes durações e ritmos, a intersubjetividade requer também a disposição para conhecer e agir em escalas diferentes (interescalaridade) e articulando diferentes durações (intertemporalidades). (SOUSA SANTOS, 2010a, p.58-59)

As meta-aulas também servem para expandir os repertórios de estratégias de ensino e aprendizagem de línguas, trazendo para o centro das discussões a importância dos elementos mediadores e *como* eles podem construir pontes entre as Zonas de Desenvolvimento Imediata e as novas Zonas de Desenvolvimento Real (VIGOSTKI, 2001) para que as alunas e alunos possam aprender uns com os outros, mediados pelo mundo (FREIRE, 1967; 1969).

A ecologia de saberes assenta na ideia pragmática de que é necessária uma reavaliação das intervenções e relações concretas na sociedade e na natureza que os diferentes conhecimentos proporcionam. [...] a ecologia de saberes favorece hierarquias dependentes de contextos, à luz de resultados concretos pretendidos ou atingidos pelas diferentes formas de saber. Hierarquias concretas emergem do valor relativo de intervenções alternativas no mundo real.
(SOUSA SANTOS, 2010a, p.60)

Se os processos de decolonialidades *em devir* corresponderem a processos de desterritorialização e desconstrução de mitos e crenças criados pela imaginação do colonizador, creio que essas meta-aulas possam ser uma alternativa para transformar o ensino e a aprendizagem de línguas, abandonando o ensino normativo da língua baseado no ensino de gramática e vocabulário, e pensar em outras alternativas como a língua em uso como práticas sociais (FAIRCLOUGH, 1992).

De uma maneira bastante singela, seria algo como, ao invés de planejar uma aula, cujo objetivo seja o ensino do Presente do Indicativo (*Present Simple*), que a aula deixe a gramática como foco, e busque por um tema, como por exemplo, a pandemia da COVID-19 que vivemos atualmente. Aprender a língua com a pandemia como tema pode fazer com que as alunas e alunos queiram também falar sobre como eram as suas vidas antes da pandemia, seus desejos e planos futuros, momento em que a língua deixa de ter o seu caráter normativo, gramatical e limitado ao Presente do Indicativo, para se tornar ferramenta de comunicação, de uso real da língua como prática social.

Ao contrastar como a pandemia tem afetado cada um de nós, em nível glocal e global, de maneiras diferentes, em cada uma de suas multiplicidades e seus heterogêneos, é possível desconstruir, por meio de letramentos multimodais, representações sobre sujeitos e territórios, e, quiçá, reconstruir algumas de nossas próprias intersubjetividades por meio de inter-relações com outros sujeitos e com o mundo em que vivemos.

É preciso, entretanto, mantermo-nos sempre alertas para que os processos de decolonialidades *em devir* não se mantenham como processos mascarados de colonialidades, *de colonialidades às colonialidades*. Como as imagens presentes nos materiais pedagógicos representam os sujeitos que vivem nas localidades em que eu vivo? Que tipo de imagens são reforçadas pela mídia e pelos textos “didáticos”, e se for possível, como cada um de nós, professores em constante formação podemos tentar desconstruir alguns desses discursos, ao mesmo tempo em que exploramos as intenções de seus autores? Com esse propósito, é semeada a importância e o cuidado necessário no momento da escolha de materiais no planejamento das aulas, assunto que participará de entremeadas discussões em seções-rizomas posteriores.

Imagem 5 – *nea onnim no sua a, ohu*⁷⁹

Nea onnim no sua a, ohu

⁷⁹ Nea onnim no sua a, ohu, é o símbolo do conhecimento, da educação com a vida e da contínua busca pelo saber. Na língua Twi ou Akan esse provérbio poderia ser traduzido como “aquele que não sabe pode adquirir conhecimento por meio do aprendizado”. Disponível em: <http://claudio-zeiger.blogspot.com> Acesso em 07.01.2021.

NEA ONNIM NO SUA A, OHU – EDUCAÇÃO ATRAVÉS DA VIDA

Nea onnim no sua a, ohu é o símbolo Adinkra escolhido para as seções-rizomas que se seguem. Ela representa o conhecimento, a educação com a vida e a contínua busca pelo saber. Acreditar na educação com a vida, no aprendizado com a vida, e a continua busca pelo saber é o que, de certa maneira, movimenta alguns de nós. É o que mantém a minha mente em incessante movimento.

Imagem 6 – *Sankofa, Ntesie, Ananse ntontan, Nea onnim no sua a, ohu*

As tramas que criam enredos para que esta tese rizomática, em rizomatização, seja provocada a criar e recriar suplementos outros, apresentam aprendizados que participam de processos de escuta e observação (*ntesie*), de corpos e mentes, de histórias de vida, em suas multiplicidades e seus heterogêneos (*ananse ntontan*), suas vozes e seus silenciamentos, cada uma delas, e todas elas, que participam desse aprendizado com a vida (*nea onnim no sua a, ohu*).

O que será compartilhado em algumas das seções-rizomas a seguir é acompanhada por *Sankofa*. Essas histórias fazem parte de alguns dos meus aprendizados passados-presentes mais significativos, alguns, realizados durante as investigações desta pesquisa, outras são frutos de aprendizados passados, que são resgatados, com a esperança de que estas histórias possam participar de aprendizados presentes-futuros, meus e de minhas leitoras e leitores.

A AULA DE LÍNGUA JAPONESA

私は教室に入り、生徒たちに挨拶します⁸⁰。

みなさんおはようございます⁸¹。

今日は 4 人のグループで働き始めてほしい⁸²。

Enquanto o *sensei*⁸³ dá as instruções sobre o tipo de agrupamento de alunos planejado para essa atividade, em grupos de quatro alunos, o *sensei* sinaliza com a mão, o número quatro, e conta os alunos, *ichi ni san shi* (1, 2, 3, 4), 1 つのグループ (um grupo); *ichi ni san shi* (1, 2, 3, 4), 2 つのグループ (segundo grupo); *ichi ni san shi* (1, 2, 3, 4), 3 つのグループ (terceiro grupo); e assim, sucessivamente até o término da contagem dos alunos.

Em seguida, conforme os discentes-alunos estão a decidir quem trabalhará com quem, o *sensei* coloca no chão, um pacote com cartões, com os quais cada grupo irá trabalhar. Isso auxilia esses discentes-alunos a se posicionarem em volta desse material, que além de elemento mediador da aprendizagem, também é empregado com a função de organizar a sala de aula, seus espaços e como esses sujeitos que experimentam processos de ensino e aprendizagem de Língua Japonesa, poderão se relacionar entre si e com os materiais oferecidos.

Assim que todos estejam sentados ao redor do pacote com os cartões, o *sensei* lhes dá as seguintes instruções:

みなさん、バッグの中には絵や言葉が入った
カードがります⁸⁴。

⁸⁰ Eu entro na sala de aula e cumprimento os meus alunos.

⁸¹ “Pessoal”, bom dia!

⁸² Hoje, eu gostaria que vocês trabalhassem inicialmente em grupos de 4 pessoas.

⁸³ *Sensei* é a palavra em Língua Japonesa que designa o professor.

⁸⁴ Pessoal, dentro dos pacotes vocês encontram cartões com fotos e palavras.

O *sensei* abre um pacote na frente dos alunos, e mostra os cartões com as figuras e os cartões com as palavras. Como os cartões têm tamanhos e formatos diferentes, os das figuras são quadradas e os cartões das palavras são menores e retangulares, o *sensei* segura na mão esquerda os cartões das figuras e na mão direita os cartões com as palavras e dá as seguintes instruções:

あなたはカードを一致させるつもりです⁸⁵。
あなたは写真と言葉を一致させるつもりです⁸⁶。

Ao realizarem as leituras gestuais do *sensei* e como ele manipula os cartões, os alunos inferem que eles precisam associar as fotos com as palavras. Há três grupos de palavras nesse set de imagens e palavras: (1) quatro palavras conhecidas pelos alunos, como *sushi* e *sashimi*; (2) quatro palavras semelhantes ao inglês, como *konpyu-ta* e *resutoran*, e *basu* (*bus*, ônibus), que alguns alunos associam com a imagem e a sonoridade da palavra, que levam os seus pares a concordarem com tal possibilidade; e (3) quatro palavras não conhecidas ou menos conhecidas, como *sensei*, *gakusei* e *meishi*, totalizando doze imagens e doze palavras.

Ao terminarem a tarefa, o *sensei*, em japonês e articulando a sua fala por meio de gestos, diz aos seus alunos para observarem o que seus pares mais próximos fizeram, e verificarem se há alguma associação entre fotos e palavras diferentes das decisões de seus próprios grupos. Após a comparação de suas associações com o grupo vizinho, o *sensei* esclarece eventuais dúvidas sobre as palavras do grupo (3), *sensei*, *gakkusei*, *gakko* e *meishi*, professor, aluno, escola e cartão de visitas, respectivamente.

それでは、みなさん、カードをバッグに入れて
テーブルに持ってきてください⁸⁷。

⁸⁵ Vocês vão associar os cartões.

⁸⁶ Vocês vão associar as figuras que estão nos cartões com as palavras.

⁸⁷ Por favor, coloquem os cartões no envelope e coloquem aqui em cima da minha mesa.

Em seguida, os alunos retornam aos seus respectivos lugares, com as carteiras posicionadas em semicírculo, e o *sensei* curva o seu corpo em direção a uma de suas alunas, cumprimenta, e diz, おはよう⁸⁸. O *sensei* olha para outra aluna, curva o seu corpo, e diz, おはよう。E assim, sucessivamente, o *sensei* cumprimenta todos as alunas e alunos do semicírculo, com o seu corpo e a sua fala おはよう。Alguns tentam responder, outros apenas olham, alguns perdidos, outros tentando compreender o que está acontecendo. Alguns começam a cumprimentar movimentando o corpo imitando o *sensei*.

Quando todas as alunas e alunos foram cumprimentados pelo *sensei*, este com um gesto pede a uma das alunas que haviam respondido ao seu cumprimento, o cumprimento. A aluna diz おはよう、e o *sensei* curva o seu corpo em direção à ela, e diz おはよう。E assim, cada aluna e cada aluno sentado naquele semicírculo cumprimenta o *sensei*, que responde, com o seu corpo e a sua fala おはよう。

Em seguida, o *sensei* olha para a aluna A, e enquanto fala com ela, aponta para outra aluna W, dizendo:

アンナさん, ワルキリヤさんと挨拶してください⁸⁹。

Espera-se que a aluna A cumprimente a aluna W dizendo, おはよう、e que a aluna W responda ao seu cumprimento, dizendo おはよう。E assim, sucessivamente, o *sensei* indica qual aluna deve cumprimentar qual aluno, até que todos os alunos e alunas sentados em semicírculo tenham cumprimentado um de seus pares.

⁸⁸ Bom dia!

⁸⁹ Senhora Ana, por favor, cumprimente a Sra. Walkyria.

Nesse momento, um primeiro ciclo, composto de três momentos, finaliza. O primeiro momento em que o *sensei* apresenta o que ele está propondo ensinar, おはよう, a cada um de seus alunos; um segundo momento, em que o *sensei* dialoga com cada um de seus alunos; e um terceiro momento em que cada aluno, individualmente, cumprimenta um de seus pares.

É nesse momento da aula que o *sensei*, agora em Língua Portuguesa, pergunta às alunas e alunos sobre o que eles fizeram durante aquele momento da aula. É um momento de reflexão sobre os próprios processos de aprendizagem dos alunos, e como as mediações podem ocorrer. É um momento de reflexão sobre os papéis, esperados, do professor e dos alunos durante aquele momento de ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Geralmente, o que ocorre, de fato, é que a grande maioria dos alunos não percebe a intenção pedagógica do professor, e não percebe ou não encontra maneiras de explicar o que, de fato, acontece.

A maneira encontrada por mim para que estas alunas e alunos possam refletir sobre as suas ações e os seus papéis como alunas e alunos em sala de aula, ao invés de responder, é a de continuar a aula. Um segundo ciclo se inicia, empregando as mesmas técnicas do primeiro ciclo.

Primeiramente, o *sensei* olha para um aluno, e lhe instrui por meio de palavras e gestos, para que o aluno inicie, e ele diga o cumprimento aprendido, おはよう, e o *sensei* responde, おはようございます⁹⁰, dialogando e cumprimentando cada um de seus alunos. Nesse primeiro momento, é esperado que os alunos apenas digam おはよう. Alguns alunos tentam dizer, おはようございます, e o *sensei* prossegue respondendo ao cumprimento, sem realizar

⁹⁰ おはようございます é a forma mais polida de dizer *bom dia!* Nessa aula, a expressão é desmembrada em duas partes, おはよう, uma forma mais familiar, e おはようございます, com a finalidade pedagógica tácita de facilitar o aprendizado pelo aluno, pois considerando ser essa uma primeira aula de língua japonesa para alunos que nunca tiveram uma aula de japonês, há vários desafios e aprendizados ocorrendo ao mesmo tempo.

nenhum tipo de correção ou intervenção durante o diálogo entre ele e cada um de seus alunos individualmente.

Em um segundo momento, é o *sensei* que inicia o cumprimento, dizendo おはようございます, olhando para uma aluna, que lhe responde, おはようございます, e alguns alunos respondem, おはよう. De aluno em aluno, o *sensei* olha para cada aluno, e movimenta o seu corpo e diz, おはようございます, esperando que a maioria o cumprimente dizendo, おはようございます.

No terceiro momento, o *sensei* indica qual aluno vai cumprimentar qual outro aluno, esperando que a maioria dos alunos sejam capazes de dizer おはようございます, e responder, おはようございます, e ao término do terceiro momento, deste segundo ciclo, o *sensei* pergunta a seus alunos se eles conseguiram identificar os momentos e movimentos ocorridos.

Geralmente, dessa vez, eles respondem descrevendo o que aconteceu, “eu falei おはよう, e você respondeu おはようございます”. “E como que isso aconteceu?”, pergunta o *sensei*, na esperança de que os alunos respondam que isso aconteceu com cada dos alunos ali presentes. E o que o *sensei* está fazendo nesse momento? O que vocês precisam fazer nesse momento? Espera-se que os alunos de alguma maneira percebam que aquele é o momento em que o *sensei* está ensinando um conteúdo novo aos alunos, no caso, おはよう, e おはようございます, e os alunos estejam prestando atenção à fala do *sensei*. Ainda nesse momento é perguntado aos alunos, o que eles precisavam fazer, o que eles precisavam dizer. Alguns alunos respondem que precisavam dizer おはよう, e outros dizem que deveriam repetir o que o *sensei* dizia, おはようございます. E com outra pergunta, o *sensei* indaga, “o que acontecia quando um de vocês dizia, おはよう, e o que acontecia quando algum de vocês dizia, おはようございます?”, e o alunos percebem que o *sensei* reagia da mesma maneira, continuando o diálogo.

Uma última pergunta que o *sensei* faz ainda sobre esse primeiro momento é, “e por que o *sensei* continua os diálogos sem realizar nenhuma intervenção ao que é falado?” Muitos pontos de interrogação são observáveis nesse momento, e o *sensei* responde, “porque esse é o momento em que vocês estão aprendendo essa nova expressão. O que cada um de vocês estava fazendo quando me cumprimentavam dizendo おはよう, e eu respondia dizendo おはようございます?”. Os alunos frequentemente respondem, “prestando atenção na pronúncia do *sensei*, おはようございます, ございます, que a gente nem sabe direito o que é, mas a gente está tentando compreender o que ouvimos”. “O que o *sensei* está fazendo aqui nesse momento?”, pergunta o *sensei* novamente aos seus alunos, e aguarda que a resposta seja, “ensinando”. “E o que os alunos devem fazer nesse momento?”, questiona o *sensei*? “Prestar atenção no que o *sensei* está dizendo”. “Só o que o *sensei* está dizendo?”, indaga o professor, seguido por alguns outros pontos de interrogação em seus alunos, “ou vocês também estavam prestando atenção na fala de seus colegas? Por que vocês estavam prestando atenção neles também?”

Essa troca de perguntas e respostas entre o *sensei* e seus alunos torna-se um momento de reflexão inicial, em que alguns alunos percebem quais podem ser os seus papéis, como agentes de seus próprios aprendizados, nessas relações e inter-relações em processos de ensino e aprendizagem de línguas mediatizados pelo *sensei*, por seus colegas de classe e pelos materiais produzidos.

A aula prossegue, com o acréscimo um a um, de enunciados que compõem um diálogo em que haja um cumprimento, おはようございます, uma apresentação, リカルドです⁹¹, e um cumprimento após a apresentação, はじめまして どうぞよろしく⁹².

⁹¹ Eu sou o Ricardo.

⁹² はじめましてどうぞよろしく é a forma mais polida de dizer *Prazer em conhecê-lo/la*. Assim como com おはようございます, nessa aula, a expressão é desmembrada em duas partes, はじめまして, uma forma mais curta, e はじめましてどうぞよろしく, com a finalidade pedagógica tácita de facilitar o

Sensei: おはよう ございます。(Bom dia!)

Gakkusei: おはよう ございます。(Bom dia!)

Sensei: リカルドです。(Eu sou Ricardo)

Gakkusei: スーザナです(Eu sou Souzaana)

Sensei: はじめまして どうぞよろしく。(prazer em conhecê-la)

Gakkusei: はじめまして(どうぞよろしく)。 (prazer em conhece-lo)

Quando o *sensei* expande a sua última fala, ao acrescentar どうぞよろしく, algumas reações, de alguns alunos, tem se repetido nesses últimos semestres. A reação de que não esperavam mais um. Isso faz com que alguns alunos produzam はじめましてどうぞよろしく, e outros alunos nem tentem. Contudo, como はじめまして isoladamente expressa o cumprimento ao ser apresentado, e どうぞよろしく faz com que a expressão se torne mais formal, nesse momento é deixado para que os alunos escolham como querem dizer. Esse é o momento em que a atividade de apresentação do conteúdo dessa aula se encerra.

Em seguida, o *sensei* elícita com os alunos cada uma das falas do diálogo que acabaram de aprender.

みなさん、朝誰かに会ったら何と言いますか？⁹³

A resposta esperada é おはようございます. Entretanto, caso não haja nenhuma resposta, o *sensei* sai da sala de aula, fecha a porta, e entra, e repete as instruções:

みなさん、朝誰かに会ったら何と言いますか？

aprendizado pelo aluno, pois considerando ser essa uma primeira aula de Língua Japonesa para alunos que nunca tiveram uma aula de japonês, há vários desafios e aprendizados ocorrendo ao mesmo tempo.

⁹³ Pessoal, se eu encontrar alguém pela manhã, o que eu falo?

Quando um aluno responde, おはようございます, o *sensei* escreve na lousa:

おはよう _____。

Em seguida, o *sensei* interage com um aluno e diz, おはようございます, e o aluno responde, おはようございます. O *sensei* escreve na lousa com uma caneta de cor diferente da primeira,

おはよう _____。

_____ ございます。

O *sensei* pede para que outro aluno inicie o diálogo e diga, おはようございます, o *sensei* responde, おはようございます, e aguarda o aluno continuar a conversa, a qual é transcrita na lousa, na cor correspondente:

おはよう _____。

_____ ございます。

_____ です。

A interação e a construção do diálogo na lousa continua, por meio de trocas de instruções e o próprio diálogo, até que todos os enunciados ensinados e aprendidos nesta aula estejam escritos na lousa.

おはよう _____。

_____ ございます。

_____ です。

_____ です。

はじめまして _____。

_____ どうぞよろしく。

Em seguida, o *sensei* instrui os alunos a se levantarem e formarem duas filas. Enquanto ele fala em japonês, ele usa seu corpo e seus gestos com a finalidade de fazer com que os alunos possam construir significados, e assim, formar as duas filas de alunos, conforme o esquema abaixo, onde o retângulo superior representa a lousa, onde o diálogo acima está transcrito, e as circunferências azuis e outras cores, correspondem aos alunos, e a vermelha, ao *sensei*.

O *sensei* pede aos seus alunos para prestarem atenção ao que vai acontecer, e ele inicia o diálogo com o aluno que está a sua frente.

おはよう _____。

_____ ございます。

_____ です。

_____ です。

はじめまして _____。

_____ どうぞよろしく。

Quando o diálogo termina, o *sensei* se desloca para o final da fila, e os alunos da fila colorida se deslocam uma posição em direção à lousa, conforme o diagrama abaixo, e o *sensei* pede que o aluno da fila azul inicie o diálogo.

E assim, sucessivamente, o diálogo é praticado com a “cola” na lousa. A cada troca de pares, os alunos também alternam os papéis de quem inicia ou não o diálogo, até que retornem às suas posições iniciais, momento em que essa atividade se encerra.

Em seguida, o *sensei* distribui a cada aluno, dez めいし⁹⁴ com seus respectivos nomes, conforme modelo abaixo, e os alunos são convidados a interagirem com seus pares, trocando os cartões de visita.

CARMAGNANI, ANNA カルマニャニ、アンナ	MONTE MOR, WALKYRIA モンテ モル、パルキーリア
MIZAN, SOUZANA ミザン、ソウザナ	SAITO, TOSHIHITO 斎藤 利仁

Após conversarem com os seus pares e trocarem os seus cartões de visita, essa meta-aula de número um, a aula de japonês é finalizada. Inicia-se um segundo movimento nesta aula, que é a discussão sobre a aula de japonês, propriamente dita. Trocam-se impressões sobre como os alunos se sentem e se sentiram enquanto revivem a experiência de serem alunos de uma língua estrangeira, as estratégias empregadas por cada um deles, analisa-se as intenções do *sensei*, o que ele faz, e como ele faz, na esperança de que esses discentes, professoras e professores em formação, possam refletir a partir de suas realidades vividas.

Este torna-se um momento riquíssimo de discussão, em que alguns daqueles mitos da Caverna de Platão, construídos por um centro hegemônico, desaparecem. São desconstruídos, ou parcialmente desconstruídos, porque foram vividos por aquelas professoras e professores em formação.

⁹⁴ めいし, cartão de visitas, que culturalmente é de extrema importância na sociedade japonesa, pois é a partir dele que se estabelecem as escolhas linguísticas adequadas para a construção de enunciados.

Após o término dessa aula e da meta-aula, o plano de aula é compartilhado na Plataforma Moodle, com o objetivo de que os discentes possam revisar a aula, caso assim o desejem fazê-lo. Uma cópia desse plano de aula, meta-aula 1, encontra-se na seção Anexos, como ANEXO 1.

PRÁXIS PEDAGÓGICAS COMO SUPLEMENTOS: A AULA DE JAPONÊS⁹⁵

Esta seção rizoma é dedicada à experiência da aula de língua japonesa com as professoras e professores em formação. A construção desta aula de língua japonesa surge como um suplemento (DERRIDÁ, 1993), a partir de uma escuta, uma conversa entre as discentes, ouvida durante uma das aulas enquanto eu conectava os fios e cabos do computador e projetor. Aquele professor⁹⁶ e professoras em formação, discentes da disciplina Estágio Supervisionado II de Língua Inglesa, discutiam com bastante propriedade sobre a impossibilidade do ensino de uma língua estrangeira com o emprego daquela própria língua, cujos discursos poderiam remeter ao Mito da Caverna de Platão, ou ao fato de não possuir um repertório de *praxis* pedagógicas que possibilitem às suas aulas serem conduzidas na língua que se quer ensinar. É a partir dessa escuta que a arquitetura da aula de língua japonesa surge como aula e meta-aula na aula da disciplina Estágio Supervisionado.

Aquela aula de língua japonesa, criada sem muitas pretensões, com o objetivo primeiro de, talvez, justificar algumas ramificações da modernidade presentes em movimentos do meu pensamento, tinha como intenção apenas demonstrar àquelas discentes, professoras e

⁹⁵ Dois rizomas desta aula de língua japonesa encontram-se nas seção-rizoma Anexo. A descrição detalhada desta aula como anexo 1, e o plano de aula compartilhado com as professoras em formação como Anexo 2.

⁹⁶ Naquele primeiro semestre havia apenas um professor em formação na turma.

professor em formação, a possibilidade existente de ensinar uma língua estrangeira em língua estrangeira.

Entretanto, os movimentos de desconstrução e reflexão coletiva, que ocorreram após aquela aula de língua japonesa inserida em uma aula de Estágio Supervisionado II de Língua Inglesa, discussões que foram sendo alimentadas por outras discussões, conforme o semestre avançava, foram riquíssimas. Acredito que naquele primeiro movimento, surpreendidos por uma língua completamente alienígena, aqueles discentes não tiveram tempo para refletir sobre a desconstrução que viviam. Devo confessar a minha surpresa diante de tantos desdobramentos ocasionados por este singelo movimento.

Lembro-me que na semana seguinte, aqueles professores em formação continuam a relatar os movimentos do pensamento linguístico realizados a partir das necessidades de cada um deles, *durante* as aulas e *após* a aula. “A primeira coisa que eu fiz, assim que terminou a aula, foi dar um Google e encontrar a tradução do que a gente aprendeu na aula”, disse uma das discentes, professora em formação. “Eu ficava prestando atenção ao que você [*sensei*] falava para tentar entender e repetir, mas era muito difícil”, reporta outro discente. Diante desses relatos, eu questionava, com aquelas professoras e professor em formação, o frequente discurso em sala de aula que atenta para o fato de que “não devemos traduzir, mas pensar em língua estrangeira”.

A interação entre sujeitos e sujeitos e materiais, o aprendizado *com* os pares é uma característica que se faz presente em minha *praxis* pedagógica. Assim, a reflexão ocorre, por meio de perguntas, de como aquele *sensei* de língua japonesa interage, durante a aula, com as alunas e alunos, como as alunas e alunos interagiram entre eles, com os seus pares, como as construções de sentido e letramentos outros participam desse processo de ensino e aprendizagem, para que, ao final da aula todas as alunas e alunos fossem capazes de compreender e expressar-se oralmente o conteúdo linguístico daquela aula, sem que houvesse

correção explícita dos “erros” cometidos pelos alunos e alunas durante a aula, e o que cada um deles, alunas e alunos de língua japonesa fizeram para aprender aquele recorte de língua japonesa que estava sendo ensinada naquele momento.

Durante as discussões imediatamente posteriores a esta aula, as perguntas formuladas por este professor-formador são empregadas como ferramentas mediadoras para que a reflexão ocorra. As professoras e professores em formação relembram as sensações vividas durante a aula, os momentos de incompreensão da língua japonesa, e as estratégias empregadas, por alunos e pelo *sensei*, para tentar construir sentidos e *como* essas interações e inter-relações com seus pares foram capazes de auxiliá-las na compreensão da língua que em determinados momentos surgia como algo incompreensível.

Naquele semestre, apesar de todos aqueles discentes, professoras e professor em formação continuada, já estarem ministrando aulas, o relato inicial daquela e de outras experiências vividas em sala de aula, geralmente, ainda era baseado em impressões de quem aprende uma língua, relatos ainda desprovidos de olhares docentes. Acredito que este professor-pesquisador também construía, reconstruía, desconstruía os seus próprios olhares e pensamentos diante daquela ecologia formativa em que me encontrava, que também era inédita para mim. A partir dessas experiências vividas por esses discentes pouco a pouco foram sendo co-construídas as discussões entre *prática-e-com-teoria* e *teoria-e-com-prática*.

Aquela primeira aula de língua japonesa, que nasce singela, vai sendo co-construída ao longo dos semestres seguintes, agregando outras atividades e tarefas, letramentos multimodais e multimodalizados, de maneira a oferecer experiências outras da língua em uso como práticas sociais em sala de aula (FAIRCLOUGH, 1992). Assim como as tramas construídas, desconstruídas e reconstruídas da escritura (DERRIDÁ, 1993), esta aula, ao longo da linha do tempo, cria rizomas outros, alguns dos quais crescem, outros se mantêm dormentes. Há um rizoma dormente, a de oferecer um curso de extensão básico de língua japonesa para

professores em formação. Esse curso poderia fazer com que essas experiências possam ser compartilhadas com outras discentes, professoras e professores em formação dos cursos de licenciatura em Letras, e também professoras e professores já atuantes em sala de aula.

Hoje, após cinco semestres ministrando a disciplina de Estágio Supervisionado, a aula de língua japonesa não é mais inédita, mas continua a causar reações bastante surpreendentes como naquele primeiro semestre, desconstruindo e reconstruindo ideias e conceitos presentes nas mentes de professores de língua inglesa em formação, que ainda frequentam a Caverna de Platão. Entretanto, por conta de alguns dos movimentos realizados em semestres anteriores, surgem outras discussões em sala de aula, pois é como se aqueles professores e professoras em formação já tivessem vivenciado parte aquela experiência por meio de relatos de experiências de outras ex-alunas e ex-alunos que já viveram e refletiram sobre essa aula.

UMA POSSÍVEL PRÁXIS PEDAGÓGICA DECOLONIAL

Essa aula e meta-aula que se apresenta nesta seção-rizoma número surge despretensiosamente. Seu objetivo-suplemento é apenas o de trazer para a sala de aula a presença de corpos invisibilizados pela mídia e pelos materiais didáticos.

Considerando que a disciplina Língua Inglesa em Nível Avançado é a “última disciplina” sequenciada de língua inglesa, propriamente dita, oferecida no terceiro semestre do currículo de Letras no momento em que esta pesquisa se movimenta, uma das decisões tomadas por este professor-pesquisador é a de oferecer experiências linguísticas significativas em que estratégias de aprendizagem possam fazer parte de experiências de vida e de aprendizagens outras de línguas, presentes e futuras. Assim, a partir dessas experiências em sala de aula, essas

alunas e alunos, enquanto alunos de língua inglesa, podem compartilhar experiências linguísticas e processos de aprendizagem de línguas, dentro e fora das salas de aula.

Um dos maiores desafios na criação de uma arquitetura pedagógica que possa contemplar os alunos matriculados e os conteúdos linguísticos dessa disciplina, é a heterogeneidade dos perfis dos alunos e seus respectivos conhecimentos linguísticos. É preciso que as experiências ofereçam desafios linguísticos a todos as alunas e alunos, e desconstruir o mito de que os grupos linguisticamente homogêneos possam existir em uma sala de aula de ensino de línguas. Uma crença colonizadora que faz muitos de nós acreditar ser possível distribuir rótulos aos sujeitos que aprendem línguas e linguagens, baseados nos níveis A1, A2, B1, B2, C1 ou C2, de acordo com o Quadro Comum Europeu.

Apesar da sempre presente discussão entre os professores e professoras sobre um suposto e imaginado nível linguístico “homogêneo” entre suas alunas e alunos, em um determinado grupo supostamente classificado de acordo com as bandas do Quadro Comum Europeu, e a percepção das heterogeneidades de cada um dos grupos com os quais trabalhamos, a imagem projetada em suas mentes busca pelo grupo homogêneo, inexistente, razão pela qual faz esta discussão se repetir ano após ano, semestre após semestre.

A linha abissal entre o que é observado e o que é rotulado se mantém tão fortemente delineada que não somos capazes de processar mentalmente o que os nossos sentidos observam. O que os sentidos percebem, a mente colonizada reluta em desconstruir. Tenta-se manter com exasperado esforço, as formas de controle e poder dominantes. Seria essa a potência do discurso e do pensamento colonizador mesmo diante de fatos observados por esses professores e essas professoras? Qual o impacto de observações realizadas por eles mesmos, com suas próprias alunas e alunos, sujeitos com os quais convivem e interagem semanalmente, diante de uma falácia construída, excluindo grupos de sujeitos que “não deveriam estar ali agrupados”,

e não seriam capazes de interagir linguisticamente a partir de suas multiplicidades e de seus heterogêneos?

Diante destas realidades vividas e observáveis, as arquiteturas das minhas aulas são co-construídas considerando estas heterogeneidades de saberes e seres, e a possibilidade de aprendizagem *com* os pares, mediatizados pelas ferramentas digitais e materiais pedagógicos elaborados por este professor-pesquisador.

Esta aula, que se transforma em meta-aula, é centrada em uma atividade oral, cujos elementos mediatizadores, o material pedagógico preparado por este professor-pesquisador, consiste em pranchas variadas, cada uma com duas fotos sobre um tema em comum e uma descrição detalhada da arquitetura pedagógica desta aula encontra-se no Anexo 2.

Imagem 7 – Prancha com duas fotos, Meta-aula Atividade Oral

97

98

I'd like you to talk about your photographs on your own for about one minute.
Student A, here are your photographs. They show children with adults in different situations.
I'd like you to compare the photographs and voice your opinion on how important, or not important, you would consider the interactions of children and adults to be.

⁹⁷Foto disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/22412451893677752/> Acesso em 08 de novembro de 2020.

⁹⁸ Foto disponível em: <https://www.shutterstock.com/search/african+american+father+cooking+with+boy> Acesso em 08 de novembro de 2020.

Com a finalidade de que, discussões posteriores possam, talvez, ocorrer e contemplar as imagens presentes nos livros didáticos e na mídia, em contraste com as imagens escolhidas para compor este material pedagógico, os processos de design, criação e a busca por essas imagens, faz-se a escolha por fotos de pessoas negras e pardas, sem a inclusão de pessoas brancas. Embora ciente de que essa escolha, faz mais do mesmo, mantendo um *status quo* baseado na discriminação a partir da cor de pele e do construto de raças, a elaboração deste material é realizada com o objetivo de, possivelmente, provocar essa discussão.

O Letramento Visual, no contexto de cultura visual, nos permite analisar a maneira que as imagens fazem referência ao mundo em que vivemos. A cultura visual está interessada nos processos que usamos quando olhamos para uma imagem. Geralmente, um discurso é criado sobre a imagem que torna a representação visual em representação verbal. Essa representação verbal revela os aspectos sociais do campo visual e prova que imagens fazem parte do nosso mundo mental. [...] Interessa-nos o modo como imagens afetam as pessoas socialmente, pois objetos visuais medeiam a realidade social e têm o poder de mudar valores e percepções de mundo. Assim, aprender a interpretar imagens se torna um meio importante para entender a realidade social. (MIZAN, 2015, p. 272)

Aparentemente, constituir-se como sujeito representado nessas imagens, nesses materiais pedagógicos, faz com que elas causem um forte impacto na formação dessas professoras e professores em formação. A primeira vez em que essa atividade foi experimentada, em uma aula de Língua Inglesa em Nível Avançado, após os comentários sobre as imagens, “eu gostei das fotos”, uma outra aluna, diz, “eu vejo a minha família nessas fotos, meus filhos, eu e meu marido”. “A sociedade moderna parece que está invadida pelo poder da imagem uma vez que a nossa sociedade produz e consome imagens como nunca antes” (MIZAN, 2015, p.271).

É interessante observar também que um dos movimentos mais perceptíveis ao analisar os processos de elaborações de planos de aulas e confecção de materiais pedagógicos, com as

discentes das disciplinas de Estágio Supervisionado, é a inclusão de imagens que retratam os negros e pardos, movimento que apenas em si mesma, não basta, mas é um começo.

[...] envolver-se com os letramentos é sempre um ato social, desde o início. As maneiras como as professoras ou facilitadoras e suas alunas interagem é uma prática social que afeta a natureza dos letramentos que está sendo aprendida e as ideias sobre letramentos que os participantes possuem, especialmente os novos aprendizes e suas posições nas relações de poder⁹⁹.

(STREET; LEFSTEIN, 2007, p.42)

Desde o início daquele semestre, 2018.1, este professor-formador sugere às suas alunas e alunos que empreguem *words* em língua portuguesa, no meio de suas falas em língua english, sempre que a word se esconda do repertório lexical de acesso imediato do aluno, com o objetivo tácito de manter a fluency de ideias e que a construção de sentidos não fique truncada.

Entretanto, há grandes resistências naquele grupo de alunos matriculados na disciplina Língua Inglesa em Nível Avançado. Foi somente após dois meses de bastante insistência, descrições de estudos de caso (SAITO, 2017), apresentação de teorias que embasam tais práticas (CANANGARAJAH, 2013; GARCIA; WEI, 2014), histórias de minha vida pessoal quando, ainda criança, a minha fala em língua materna, japonesa, impregnada por léxicos de língua portuguesa, não apenas por mim, mas por todos os membros de minha família, somente depois de muitas descrições e discussões, foi que alguns daqueles alunos e alunas começaram a se arriscar em práticas translíngues e a translinguar nas aulas de língua inglesa. O que será que os imobilizavam nesse sentido?

O projeto da modernidade-racionalidade eurocêntrico que vai tomando forma ao longo dos séculos XVI e XVII e se consolida com o Iluminismo oferece *um* projeto de sociedade que

⁹⁹ Engaging with literacy is always a social act even from the outset. The ways in which teachers and facilitators and their students interact is a social practice that affects the nature of the literacy being learned and the ideas about literacy held by the participants, especially the new learners and their position in relations to power. (STREET; LEFTSTEIN, 2007, p.42) Tradução minha.

se caracteriza por ser classificatória e excludente. *Um* mundo em que, quando as pessoas nascem, já se encontra pronto, e cabe a cada um de nós, sujeitos subalternos buscar as nossas caixinhas e rótulos. Acreditar nessa história contada pelos colonizadores brancos é o que nos mantém presos na Caverna de Platão, imobilizados e incapazes de agir ou reagir.

Os processos de decolonialidade em *devir* encontram-se fortemente inter-relacionados aos processos de desconstrução de subjetividades, o que pode fragilizar o sujeito que nós somos, mesmo que construídos a partir do olhar daquele Outro, *you-know-who*. Apesar disso, é a partir dessa conscientização de nossas subalternidades, que movimentos pendulares entre a colonialidade e a decolonialidade possam, talvez, ocorrer.

REFLEXÕES SOBRE UMA POSSÍVEL PRAXIS PEDAGÓGICA DECOLONIAL

Nessa meta-aula em que os corpos negros e pardos surgem, há também uma movimentação dos corpos das alunas e alunos entre as estações. Apesar desse movimento, a princípio, aparentar ser um pouco confuso, após o segundo deslocamento as alunas e alunos conseguem se localizar. Essa é a maneira como eu, professor, imagino criar uma dinâmica dentro da sala de aula, em que as alunas possam conversar com colegas distintos, e não apenas com uma delas, caso elas se movimentassem juntas pelas estações.

Ao retornarem à sua estação inicial, a atividade se encerra. Esse é o momento em que o professor pede aos seus alunos que descrevam as experiências linguísticas e pedagógicas que acabaram de viver, sem oferecer nenhuma pergunta para que a fala dos alunos não seja guiada ou direcionada para onde quer que seja. As instruções do professor resumem-se na descrição de impressões que os alunos têm da tarefa completada.

Entretanto, espera-se que os discentes sejam capazes de descrever seus aprendizados e práticas a partir dessas experiências linguísticas: o que aprendeu com os seus pares, trazer questionamentos sobre o emprego desta língua portuguesa entremeada em seus enunciados em língua inglesa, os desafios encontrados e algumas soluções encontradas, *como* a elaboração linguística ocorreu, ou não ocorreu, durante a realização desta tarefa, e outras descrições que eles queiram compartilhar.

Em um determinado momento, sempre surge uma aluna, sempre tem sido uma aluna, que realiza um comentário sobre as fotos. Fotos que este professor nada comentou ou disse. Fotos que não foram silenciadas no discurso do professor, pois elas permaneceram presentes durante toda a atividade. Por que as fotos? O que faz com que as fotos se tornem o centro das discussões? O fato de que todas as fotos trazem sujeitos negros ou pardos realizando ações do nosso cotidiano, que geralmente, nas mídias e nos livros didáticos são representados por sujeitos brancos, chama a atenção de algumas alunas. Um exemplo, é a prancha sobre mobilidade, em que uma das fotos traz um motorista negro alegremente dirigindo o seu próprio carro. Não dirige um ônibus ou um caminhão, e não se encontra na condição de motorista de Uber, ou algo semelhante. Ele dirige feliz o seu próprio carro e é perceptível que ele está dirigindo a passeio e não para ir ao trabalho. A segunda foto mostra uma família viajando de avião. Eles estão felizes, conversando e se alimentando. Todas as fotos foram selecionadas cuidadosamente para que os negros tenham uma representatividade que os brancos sempre recebem, mas são sumariamente silenciados pela mídia e pelos materiais pedagógicos. As fotos são escolhidas dessa maneira para que os negros se sintam orgulhosos em estarem naquelas situações do cotidiano em que, supostamente todos nós vivemos, mas cujos corpos, negros e pardos são invisibilizados pelos materiais didáticos, pelas mídias e pelo Google.

Também durante as discussões desta meta-aula, os métodos e técnicas empregados, assim como o próprio *design* da atividade, tornam-se elementos mediadores para que as

professoras e professores em formação possam construir sentidos e significados aos processos de ensino e aprendizagem de línguas a partir de suas próprias experiências, interações e observações de seus pares e *com* os seus pares. Por que foram as alunas e alunos que se movimentaram na sala de aula, e não as pranchas? Como *yous* se sentiram inserindo *words* em língua *portuguese* no meio de suas falas em língua *english*? Cada um de vocês refez, teoricamente, a mesma atividade várias vezes. Como vocês se sentiram depois de passar pela terceira ou quarta estação? Que outras imagens poderiam estar presentes nesta atividade? Estes são alguns dos questionamentos realizados pelo professor, caso esses temas não surjam espontaneamente durante as discussões.

Uma vez que somente podemos ser formados naquilo que já existe [em nossas mentes], por vezes a formação tira-nos a capacidade de aprender novos modos de fazer; [...] é necessário defender essas imagens e noções vagas, se são nossas, e é necessário trabalhá-las, pois é sob essas formas que as ideias originais, se é que elas existem, quase sempre surgem de início. (MILLS¹⁰⁰, 2000, p.212, apud SOUSA SANTOS, 2019, p. 188)

O desenho de uma arquitetura pedagógica em que as professoras e professores em formação realmente tenham experiências por meio de meta-aulas, revivendo seus papéis de alunas e alunos de línguas, também os fazem refletir, nos faz refletir, sobre os discursos hegemônicos de professores e professoras em sala de aula, sobre o que “se espera” de um aluno de língua inglesa ou quaisquer outras línguas estrangeiras, e também sobre o emprego da língua materna em sala de aula, e as contradições entre os nossos discursos, as nossas ações e reações, durante a realização das atividades propostas, momento em que incorporam o papel de alunos de línguas.

¹⁰⁰ MILLS, C. Wright. **The Sociological Imagination**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

São essas contradições entre a suposta “racionalidade” construída pelo colonizador, em diálogo com as sensações vividas por essas alunas e alunos de línguas, que as emoções e as intuições, por mais ingênuas que possam parecer, comecem a dialogar com seus corpos e mentes e participem de processos de ensino e aprendizagem de línguas. Diante dos desafios enfrentados, ao provocar movimentos do pensamento, quando mediados apenas por discursos orais ou escritos, essa opção de provocar os sentidos, pode não oferecer respostas imediatas, mas provavelmente, oferece alguns questionamentos inéditos, parte de minhas fantasias e da minha imaginação de quem poderia ser esse professor-formador.

Este capítulo começa com uma descrição de minhas próprias fantasias, ‘o imaginado’ em relação ao papel das línguas nas escolas. Em seguida, ela retrata ‘a realidade’ de como as línguas são realmente usadas na maioria das escolas atualmente. O argumento principal será que existem grandes obstáculos que previnem e impedem que as fantasias se tornem realidade. O capítulo conclui com algumas sugestões sobre quais medidas podem ser tomadas para mudar a situação e nos aproximar do ‘imaginado’¹⁰¹. (SHOHAMY, 2009, p.171)

Imaginar e criar. O sonho que nos move é o sonho democrático e solidário de Freire. A capacidade de sermos criativo e imaginar é o que possibilita a realização de nossos sonhos. São os nossos sonhos que provocam movimentos, devir-movimentos que transformam quem nós somos, transformam cada um de nós a cada relação com as pessoas com quem vivemos e interagimos com o mundo em nossa volta.

¹⁰¹ This chapter begins with a description of my own fantasies, ‘the imagined’ with regard to the role of languages in schools. It then portrays ‘the reality’ of how languages are in fact used in most schools today. The main argument will be that major obstacles exist that prevent and hinder the fantasies from becoming a reality. The chapter concludes with some suggestions as to steps that can be taken to change the situation and bring us closer to ‘the imagined’. (SHOHAMY, 2009, p.171) Tradução minha.

... fantasiar sobre o multilingualismo na escola implica não apenas em legitimação de um número de línguas nas aulas e escolas, mas também misturar as línguas e a criação de línguas e linguagens, seus híbridos e suas fusões, nos quais diferentes códigos são usados para fins de comunicação e expressão¹⁰².

(SHOHAMY, 2009, p.172)

Multilingualismo que poderia ser compreendido como línguas e linguagens que se constituem como Práticas Translúngues (CANAGARAJAH, 2013), possibilita contemplar a heterogeneidade linguística presente em nossas salas de aulas, que o Quadro Comum Europeu tende a engessar e excluir todos aqueles que não se caracterizam, ou queiram se caracterizar como tal.

A partir dessas provocações, alguns desses sujeitos se moverão, outros tomarão a decisão de não se mover, e alguns podem inclusive se afastar, o que também é um movimento agêntico possível. Seria ilusão pensar que haveria unanimidade sobre esses movimentos, individuais e/ou coletivos. Contudo, é preciso que continuemos a imaginar a Educação como prática da liberdade a partir de nossos movimentos. Assim, o sonho da educação libertadora e solidária narrada por Freire se mantém.

Ao revisar os dados construídos durante a disciplina Estágio Supervisionado II de Língua Inglesa, referente aos quatro primeiros semestres, 2018.1 a 2019.2, de uma maneira geral, cerca de 2/3 (dois terços) dos discentes, professoras e professores em formação movimentam-se na preparação das aulas, produção de materiais pedagógicos e em relacionar as suas práticas com as teorias em seus relatórios finais.

Pouco a pouco, conforme eu também começo a me sentir mais confortável e trago para a sala de aula outros temas, percebo que os discentes, de alguma maneira, se sensibilizam, e alguns experimentam, criam, transformam, de acordo com os sujeitos históricos e sociais que

¹⁰² ... fantasizing about multilingualismo in school implies not only legitimacy for a number of languages in classes and schools, but also to mixing the languages and the creation of language hybrids and fusions whereby different codes are used for the purpose of communication and expression. (SHOHAMY, 2009, p.172) Tradução minha.

são. Talvez esse seja o processo que Freire chama de humanização. A humanização que aceita o outro como ele é, a partir de suas histórias de vida e leituras de mundo que fazem, e podem fazer. E assim, esses movimentos, esses processos de humanização, tornam-se cada uma delas e todas elas juntas a própria pesquisa.

DA EDUCAÇÃO BANCÁRIA À APRENDIZAGEM *COM MEUS PARES*

Sempre acreditáramos que tínhamos algo a permutar com ele,
nunca exclusivamente a oferecer-lhe.
(FREIRE, 1967, p.102)

Geralmente, quando as primeiras experiências como professoras e professores ocorrem em salas de aulas, temos a tendência a nos movimentar baseados em algumas imagens e representações de professoras e professores que causaram, e talvez, ainda causem, em escalas variadas, impactos em nossas aprendizagens. Assim foram as minhas primeiras experiências no ensino de língua inglesa, que ocorreram por meio de repetições e traduções de perguntas e respostas, a essência metodológica daquela escola de idiomas na qual eu me matriculei pela primeira vez, e cuja imagem daquela professora, ensinando e contando as suas histórias, ainda me vem à mente.

Esta meta-aula que eu denomino letramento grafofonético apresenta a proposta de aprender e praticar a língua inglesa a partir dos conhecimentos prévios das professoras e professores em formação. O desafio da busca por conteúdos linguísticos que, para eles possam ser inéditos, ou não muito familiares, principalmente considerando que eles se encontram no último ano de seus cursos de licenciatura, é uma realidade. Assim, faz-se a opção por explorar

os símbolos fonéticos da língua inglesa, com a esperança de que a praxis pedagógica apresentada possa servir de inspiração para movimentos outros por esses discentes.

É interessante observar a reação de alguns desses professores e professoras em formação, assim que recebem a letra da música *A HEART DAY'S KNIGHT*, dos Beatles. Como parte de minha praxis pedagógica, eu geralmente dou as instruções sobre como proceder com os materiais pedagógicos, e deixo os alunos construírem sentidos e significados a partir de suas experiências. Como nesse caso, o objetivo é provocar os sentidos, a audição e as mentes dessas professoras e professores em formação, eu distribuo a letra de música e toco a canção para que eles ouçam, sem fornecer nenhuma instrução. Familiarizados com algumas *praxis* pedagógicas empregadas quando a letra de música é o elemento mediador, alunas e alunos automaticamente tendem a ler a letra, enquanto a música é tocada.

A HEART DAY'S KNIGHT
(Beatles)

It's bean a heart day's knight
And I've been working like a dog
Its bean a heart day's knight
I should be slipping like a log
But when I get home two you
I find the sinks that you do
You make me fill all rite

You no I work all day
Too get you're money two bye you're things
And its worth it just too here you say
Your gonna give me everything
So why on earth should I moan?
'Cause when I get you alone
You no I fill okay
When I'm home
Everything seams two bee write
When I'm home
Filling you holding me tied
Tide, yeah

Ao término da canção é frequente ouvir de algum discente que as palavras estão “erradas”. Alguns começam a “corrigir” as palavras enquanto a música é tocada. Ao ouvir os discentes dizendo que as palavras estão “erradas”, a minha reação, em forma de pergunta é: “Errada? Como assim?” Eu pego a letra da música e ao ler seus versos, pergunto se o que está escrito não é o que ouvimos na canção, o que causa uma sensação de estranheza nesses professores e professoras em formação, ao mesmo tempo em que suas mentes retratam a norma que aprenderam, a grafia “correta” da palavra, conforme ela se encontra dicionarizada. E a provocação continua, ao perguntar se aquelas palavras encontram-se ou não se encontram presentes nos dicionários.

A partir desses questionamentos eu pergunto como a linguística classificaria aquelas palavras “erradas” em relação às versões “corretas”, na esperança de que aquelas professoras e professores em formação respondam com os conceitos de palavras homófonas e pares mínimos. Esse é o momento em que eu projeto a tabela com os símbolos fonéticos de Adrian Underhill e peço para os discentes me dizerem quais símbolos seriam facilmente reconhecidos por nossas alunas e alunos de Ensino Fundamental e Médio.

Imagem 8 – tabela de símbolos fonéticos, as consoantes reconhecidas

ɪ	I	ʊ	u:	Iə	eɪ	ɪ	X
e	ə	ɜ:	ɔ:	ʊə	ɔɪ	əʊ	
æ	ʌ	ɑ:	ɒ	eə	aɪ	aʊ	
P	b	t	d	tʃ	dʒ	K	g
f	v	θ	ð	s	z	ʃ	ʒ
m	n	ŋ	h	l	r	w	j

Iniciando com as consoantes, conforme os discentes vão falando, eu vou circulando em vermelho aquelas que são facilmente reconhecidas por nossas alunas e alunos do Ensino Fundamental e Médio, por associarem as letras do alfabeto aos símbolos fonéticos da tabela acima, assim como /h/ e /w/ por conta da familiaridade com as palavras em língua inglesa, totalizando dezesseis símbolos de um total de vinte e quatro.

Em seguida, exploramos os ditongos e as vogais, seguindo o mesmo procedimento, os símbolos que seriam reconhecidos por nossas alunas e alunos de Ensino Fundamental e Médio, que vão sendo marcadas na cor verde. Assim, do grupo das vogais, de doze, seis são circulados, e do grupo dos ditongos, de oito, três são facilmente identificados.

Imagem 9 – tabela de símbolos fonéticos, vogais e ditongos reconhecidos

ɪ	I	U	u:	Iə	eI	ɜ	X
e	ə	ɜ:	ɔ:	ʊə	ɔI	əʊ	
æ	ʌ	ɑ:	ɒ	eə	aI	aʊ	
P	b	t	d	tʃ	dʒ	K	g
f	v	θ	ð	s	z	ʃ	ʒ
m	n	ŋ	h	l	r	w	j

Essa contabilidade é realizada para mostrar às professoras e professores em formação o quanto as nossas alunas e alunos de Ensino Fundamental e Médio são capazes de reconhecer

e saber, mesmo sem nunca ter visto esta tabela previamente. 16 consoantes, 6 vogais e 3 ditongos, totalizam 25 símbolos de um total de 44 símbolos, o que significa ser possível reconhecer mais da metade dos símbolos fonéticos da variante de língua inglesa representada nesta tabela.

Após o reconhecimento desses símbolos, um exercício de combinações é proposto por este professor-formador. Pede-se aos discentes que elas falem as palavras conforme o professor indica os símbolos com a caneta, por exemplo:

Imagem 10 – combinações e representações

beɪ baɪ naʊ
keɪk tɪː gaɪd
maɪ meɪ saɪz

Conforme as combinações vão sendo pronunciadas, pede-se que elas visualizem as grafias dessas palavras, como /keɪk/, cake; /gaɪd/ guide; /naʊ/ now, por exemplo.

Em seguida é distribuída uma coleção de símbolos fonéticos com os 44 símbolos dessa tabela, 44 cartões, cada um com um símbolo fonético, e solicita-se aos discentes que, em pares, tentem combinar os símbolos para representarem as sonoridades de palavras em língua inglesa. Esse é um momento de exploração dos símbolos por essas professoras e professores em formação, momento em que, ao tentar combinar os símbolos fonéticos para construir a sonoridade das palavras, o professor-formador é chamado para esclarecer dúvidas em relação aos símbolos “desconhecidos” ou esquecidos.

Aqueles discentes mais familiarizados com os símbolos tendem a representar palavras mais longas, enquanto a tendência de representar palavras monossilábicas é a característica daquelas que ainda estão se familiarizando com os símbolos. Alguns discentes organizam os símbolos em formato de palavras cruzadas, outras em palavras isoladas.

Após um determinado momento, quando as possibilidades de combinações parecem ter acabado, os discentes são incentivados a tentarem decifrar o trabalho de seus pares, momento em que outros movimentos do pensamento surgem nas mentes dessas professoras e professores em formação.

REFLEXÕES E INCOMPLETUDES DOS JOGOS PEDAGÓGICOS

Ao término dessa sequência de atividades envolvendo as representações fonéticas de palavras em língua inglesa, alguns fatos curiosos costumam ocorrer, sendo uma delas o fato de alguns símbolos serem mantidos de cabeça para baixo durante a atividade de combinação, cuja percepção somente ocorre quando os discentes tentam decifrar o trabalho de seus pares. Os símbolos que permanecem de cabeça para baixo são geralmente aqueles que ainda não são identificáveis por esses professores em formação, e como eles, teoricamente, não os usarão, pois concluo que, se não há reconhecimento, não há como ser usado, a opção deste professor-formador é a de manter-se calado, e deixar que a descoberta ocorra no decorrer da aula pelos próprios discentes.

Durante as discussões dessa meta-aula, questões relacionadas às interações entre os pares e os processos de ensino e aprendizagem com os pares, momento em que os discentes estão aprendendo e ensinando ao mesmo tempo, e os conhecimentos de mundo que esses

sujeitos possuem, mesmo que possam nunca ter visto essa tabela anteriormente, tornam-se o foco das atenções.

Essa experiência se torna importante porque a grande maioria desses professores em formação ainda encontram-se atadas ao modelo de ensino centrado no professor em que o conteúdo a ser ensinado é a gramática normativa e vocabulário, desconsiderando a participação dos alunos e das alunas e seus conhecimentos de mundo, e principalmente, esquecendo-se que o processo de descoberta deve fazer parte de quaisquer processos genuínos de ensino e aprendizagem, se o nosso objetivo pedagógico for o sujeito aprendiz libertador.

Ao tratar da questão dos símbolos fonéticos, uma representação de línguas e linguagens, é possível elaborar um pensamento paralelo com outras formas de representações de mundo, e como muito desses letramentos colonizadores, de fato, ocorrem. Ao receberem o conjunto de símbolos, alguns são mantidos de cabeça para baixo, outros espelhados, processos corriqueiros que ocorrem com crianças que estão se alfabetizando. Aprender a empregar esses símbolos para além do reconhecimento sonoro, assim como o emprego de palavras, sons, gestos, imagens, símbolos etc., em diálogo com outras línguas e linguagens, é uma das questões mais caras que as Teorias dos Letramentos tentam abordar.

Nós estamos atualmente em um ponto no desenvolvimento histórico-cultural dos letramentos em que realmente não sabemos como lidar, educacionalmente, com esses novos letramentos. O que parece estar acontecendo é que o dia a dia da escola ainda é dominado por letramentos convencionais, e o envolvimento com os ‘novos’ letramentos é amplamente limitado à vida dos alunos em espaços fora das escolas e outros ambientes educacionais formais [sic - informais?]. Na medida em que as escolas tentam se familiarizar com o mundo em mudança [em seus processos] de letramentos e da tecnologia [digital] (geralmente vista em termos de uso de computadores na produção de textos e representações textuais), elas geralmente acabam reproduzindo letramentos convencionais familiares por meio do uso de novas tecnologias. Os alunos que têm acesso aos dois domínios do letramento – o convencional e o ‘novo’ – experimentam ‘paisagens de letramentos’ paralelas (LEANDER¹⁰³, 2003). Na escola, eles operam em um ‘universo’ de letramento e,

¹⁰³ Leander, Kevin. Writing travellers’ tales on new literacysapes, Reading Research Quarterly, Vol.38, N.3, p.392-397, 2003.

fora da escola, eles operam em outro. Para alguns alunos, essa experiência torna-se confusa e/ou frustrante. Os alunos que não têm acesso, fora da escola, aos ‘novos’ letramentos podem não vivenciar esse tipo de confusão ou frustração, mas às custas de não participar ativamente de práticas cada vez mais comuns na vida cotidiana¹⁰⁴. (LANKSHEAR; KNOBEL, 2006, p.30)

Antes de encerrar essa discussão, é solicitada às professoras e professores em formação sugestões de como essa aula, a sequência pedagógica apresentada e os materiais mediatizadores poderia ocorrer de outras maneiras, assim como maneiras outras de co-construímos planos de aulas e materiais pedagógicos que contemplem algumas das ideias propostas, com o foco em processos de mediação de ensino e aprendizagem com os pares, e outras formas de interação em sala de aula, cuja centralidade do papel da professora e do professor ocorre principalmente no momento de planejamento da aula, e mantendo-se presente durante a aula, observando as agências de suas alunas e alunos em movimento e realizando as intervenções sempre que necessário.

Apesar de eu perceber que duplicar a oferta de símbolos fonéticos ofereceria aos discentes mais possibilidades de combinação entre elas, a decisão de distribuir apenas um conjunto de 44 símbolos fonéticos, conforme a descrição dessa aula, é mantida semestre após semestre. O motivo que me faz tomar essa decisão, apesar de haver possibilidades que enriqueçam mais essa aula, é baseada na ideia da incompletude das *praxis* pedagógicas.

¹⁰⁴ We are presently at a point in the historical-cultural development of literacy where we don't really know how to deal educationally with these new literacies. What seems to be happening is that the day-to-day business of school is still dominated by conventional literacies, and engagement with the 'new' literacies is largely confined to learners' lives in spaces outside of schools and other formal educational settings. Insofar as schools try to get to grips with the changing world of literacy and technology (often seen in terms of using computers in the production of texts and textual representations), they often simply end up reproducing familiar conventional literacies through their uses of new technologies. Learners who have access to both realms of literacy – the conventional and the 'new' – experience parallel 'literacyscapes' (LEANDER, 2003). At school they operate in one literacy 'universe', and out of school they operate in another. For some learners this experience is confusing and/or frustrating. Learners who do not have out-of-school access to 'new' literacies may escape this kind of confusion or frustration, but at the expense of not encountering forms of practice that are becoming increasingly prevalent in everyday life. (LANKSHEAR; KNOBEL, 2006, p.30) Minha tradução.

Criar situações para que essas professoras e professores em formação possam imaginar outras maneiras de enriquecer as atividades propostas, no contexto de formação continuada de professores enriquece essas experiências de formação, pois oferece oportunidades para que movimentos do pensamento possam recriar aquelas experiências vividas de outras maneiras. Caso fosse entregue dois conjuntos, duplicados, desses mesmos símbolos fonéticos, algumas dessas sugestões e recriações ou co-designs pedagógicos talvez não ocorressem, pois, enquanto vivem o papel de alunos, os discentes não têm que passar por uma “necessidade” real de “falta de material mediador”, o que faz com que essa *incompletude*, se torne mais um elemento mediador significativo em processos de formação de professoras.

AS QUATRO ESTAÇÕES: APRENDER MEDIADOS PELO MUNDO

Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo,
os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.
(FREIRE, 1969, p.68)

O grande desafio das *praxis* pedagógicas do século XXI refere-se aos processos de mediação/mediatização entre sujeitos e sujeitos e materiais, sujeitos e seus mundos. A tecnologia digital é uma ferramenta como o lápis e o papel, o giz e a lousa, o livro didático e a voz do professor. É a agência do sujeito professor, que o faz co-construir *co-designs* relacionais, interações e as inter-relações que podem ocorrer em sala de aula. É este arquiteto pedagógico quem constrói algumas possíveis mediações entre os corpos e as mentes de nossos alunos e o mundo em que vivemos de maneira a desconstruir e co-construir outros sentidos, outras leituras de mundo.

Diante de uma realidade em nossas salas de aulas presenciais, geralmente composta por 30 alunos ou mais, seria possível imaginar uma arquitetura pedagógica centrada no aluno,

em que a co-construção de conhecimento com os pares ocorra, ao mesmo tempo em que o maior número de alunos possível esteja trabalhando efetivamente para que a aprendizagem mediada pelo mundo e com os nossos pares possa, de fato, ocorrer?

Uma das soluções proposta por este professor-formador é a arquitetura pedagógica baseada em *estações de aprendizagem*. A meta-aula Estações de Aprendizagem é composta por quatro estações, cada uma representada por uma cor, amarela, vermelha, azul e verde, cada qual, com um tema diferente, neste caso, música, esportes, comida e relacionamentos.

Considerando que as turmas sejam compostas por 32 a 40 alunos cada, é possível ter entre 8 e 10 alunos por estação, e com o objetivo de provocar mais mentes e corpos a se movimentarem, a sugestão é a de que os alunos trabalhem em pares. Eu, particularmente, prefiro o trabalho em pares, pois conforme os grupos tornam-se maiores, o nível de dispersão também aumenta. O trabalho em pares faz com que os alunos tenham que se manter engajados o tempo todo, seja interagindo com o seu par e com os outros pares, seja interagindo com o material pedagógico. Assim, distribuídos por quatro estações, as turmas de 32 a 40 alunos se organizariam em grupos de 8 ou 10 alunos por estação, e em cada estação, os alunos trabalham em pares.

Em cada estação, há cinco sacos plásticos *Ziplock*, cujos conteúdos são idênticos, possibilitando que até 5 pares de alunos trabalhem concomitantemente nesta estação. Em cada saco plástico, há uma folha de instruções, uma folha de tarefas, e outros sacos plásticos *Ziplock* codificados, para facilitar a identificação de cada material, cujos conteúdos auxiliam os alunos na mediação de seus aprendizados com seus pares por meio de tarefas e resolução de problemas.

Por exemplo, na estação cujo tema é a música, os alunos devem trabalhar com os cartões M1¹⁰⁵, e enquanto olham para as imagens e tentam responder a pergunta sobre o tema

¹⁰⁵ M de música.

desta atividade, os alunos também começam a construir seus mapas mentais sobre o que lhes será apresentado e a sua posterior pesquisa.

Imagem 11 – Meta Aula Estações de Aprendizagem, cartões M1

Em seguida, os cartões M2 são retirados do saco plástico, e os alunos devem conectar as imagens com as palavras presentes nos cartões M2.

Imagem 12 – Meta Aula Estações de Aprendizagem, cartões M2

Espera-se que os alunos sejam capazes de relacionar a maioria das imagens às palavras. Algumas relações entre imagens e palavras são construídas a partir de seus possíveis conhecimentos prévios, como *violinist*, *cellist*, *orchestra*, *conductor*; outras relações são induzidas pelo material pedagógico, a partir da intenção do professor que constrói o material pedagógico, como a palavra *landfill*, que aparece três vezes, e está representada em três imagens semelhantes, e também a partir de suposições ou tentativas e erros, como *rehearsal*, *truck*, *bulldozer*, *strings*, que podem apresentar alguns desafios, e que fazem parte dos processos de aprendizagem e ensino de línguas.

Imagem 13 – Meta Aula Estações de Aprendizagem, warm up activity

Ao finalizar as associações, as instruções sugerem que os alunos vejam como os outros pares desta mesma estação relacionaram as imagens com as palavras, com o objetivo de que haja uma primeira troca de saberes estratégicos de aprendizagem. Talvez seja neste momento que um aluno mais consiga sinalizar o motivo que o fez relacionar *the conductor and the orchestra* com a imagem correspondente, talvez, associando *conductor*, com condutor, conduzir, quem conduz a *orchestra*, o maestro, por exemplo.

Em seguida, os alunos verificam as suas associações entre imagens e palavras assistindo ao vídeo *Landfill Harmonic Orchestra* do Paraguai, por meio do link <https://www.youtube.com/watch?v=yYbORpgSmjg>, ao mesmo tempo em que realizam a terceira tarefa, que é colocar as imagens na sequência em que aparecem no vídeo.

O fato de o áudio do vídeo estar em espanhol e as legendas em inglês podem enriquecer as experiências de aprendizado linguístico, fazendo com que os alunos possam construir outros sentidos e outros tipos de relacionamentos entre as línguas e ampliar seus conhecimentos e repertórios linguísticos, formulando outras perguntas, imaginando outras relações por meio de leituras linguísticas de mundo, ou letramentos freireanos, que se tornam possíveis por estarem sendo expostos a esses materiais pedagógicos escolhidos e construídos por este professor-formador.

A tarefa seguinte é uma pesquisa na rede mundial de computadores em que os alunos procuram por um outro vídeo dessa mesma orquestra, uma entrevista, um sítio digital, mídias sociais e artigos relacionados a esta *Landfill Harmonic Orchestra* do Paraguai. O objetivo dessa pesquisa é fazer com que os alunos explorem os gêneros textuais (BAKHTIN, 1934) a partir de suas semelhanças e diferenças, a partir de suas próprias leituras de mundo, ao mesmo tempo em que colocam em prática e compartilham as suas estratégias de aprendizagem de pesquisa e construção de conhecimento linguístico. Uma folha de tarefas serve de guia para que esse estudo possa ocorrer.

Imagem 14 – Meta Aula Estações de Aprendizagem, Gêneros Textuais

Após a coleta de dados e a conclusão da pesquisa, e logo após o início do preenchimento da tabela na folha de tarefas, sugere-se aos alunos que compartilhem as suas descobertas com pares de alunos diferentes, de maneira que as estratégias de leituras de letramentos outros desses materiais pesquisados, possam co-construir um conhecimento colaborativo mais abrangente, quiçá com outras perguntas, ou perguntas ainda não imaginadas por essas alunas-pesquisadoras e por esses alunos-pesquisadores.

Para que *praxis* pedagógicas dessa natureza possam ocorrer, é preciso que as alunas e alunos, professoras e professores em formação acreditem que tais movimentos são possíveis de serem co-construídos por cada um de nós, mediados pelo mundo e com os nossos pares, cuja arquitetura pedagógica desenhada por este professor-formador possa servir de inspiração para que outras arquiteturas pedagógicas possam ser co-criadas e experimentadas.

Entretanto, aqueles professores em formação que ainda acreditam na Educação Bancária, que o saber provém exclusivamente do professor e que *ele* é a fonte do conhecimento

a ser adquirido, certamente apresentam alguma resistência às metodologias que ofereçam oportunidades para que as alunas e alunos, professoras e professores em formação possam contribuir com a co-construção de conhecimento, pois o deslocamento desse papel central destes professores durante as aulas, cria um certo desconforto, pois os mesmos ainda se identificam e se constituem como *a* fonte do saber, apesar de viverem dialeticamente em alguns entre-lugares, vivem os discursos que desautorizam a Educação como ela se apresenta em seus imaginários, ao mesmo tempo em que não consegue se movimentar em outras direções.

Os valores, morais e éticos, também devem permear as *praxis* pedagógicas de alunas e alunos, professoras e professores em formação e deste professor-formador. Os alunos e alunas, professoras e professores em formação devem ser agentes de seus próprios processos de aprendizagem, sem os quais as interações e as inter-relações podem servir apenas para lograr aprovação, e não necessariamente para participar de movimentos de reflexão e co-construção de conhecimentos, momentos em que podemos aprender com os nossos pares, as nossas próprias alunas e alunos, professoras e professores em formação e professoras e professores formadores.

OFICINA-PILOTO DE JOGOS PEDAGÓGICOS

Na criação da fala e da linguagem, brincando com essa maravilhosa faculdade de designar, é como se o espírito estivesse constantemente saltando entre a matéria e as coisas pensadas. Por detrás de toda expressão abstrata se oculta uma metáfora, e toda metáfora é jogo de palavras.

Assim, ao dar expressão à vida, o homem cria um outro mundo, um mundo poético, ao lado do da natureza.

(HUIZINGA, 2004, p.7)

Os jogos pedagógicos propõem um brincar com as palavras e os gestos que as acompanham, as sonoridades produzidas, as imagens e os corpos, que podem ganhar movimentos e vozes, letramentos multimodais que sempre existiram, e continuam a existir em

nossas vidas, mas que são ainda invisibilizados, dentro das salas de aulas, pela força hegemônica da palavra escrita. Letramentos multimodais que fazem parte de cada um de nós, em processos de construção de sentidos, presente em nossas vidas, mas silenciados dentro das salas de aula.

Os *memes* são um desses fenômenos do século XXI, um jogo de construção de sentidos empregando palavras e imagens. A linguagem das redes sociais, multimodais, que brincam com as imagens sussurrantes, os sons em movimento que apalpam os pensamentos, e as palavras que preferem dançar a ficar sentadas, multimodalizam as construções de sentidos, sempre amalgamadas, resgatadas pelas tecnologias digitais presente em nossos *smartphones*, e compartilhadas por cada um de nós participantes da Cultura Digital.

Ao planejarmos uma aula, o emprego de jogos *pedagógicos* pode oferecer um resgate às interações e inter-relações outras, entre sujeitos, e entre sujeitos e materiais pedagógicos, fazer aflorar emoções, ensinar e aprender de outras maneiras, desconstruir os limites de cada disciplina a partir da incompletude dela mesma abandonando a condição de ensimesmamento. Entretanto, é preciso ficar atento, durante os processos de planejamento e *design* de atividades lúdicas, pois o risco de transformarmos as nossas *praxis* pedagógicas em um simples jogo, somente pelas emoções que o jogo oferece, é um risco que, de fato, existe, fazendo nos esquecer o motivo pelo qual nos faz sermos quem nós somos e estarmos onde estamos, professores preocupados e atentos aos processos de ensino e aprendizagem que rizomatizam as nossas relações e inter-relações em ecologias sociais, culturais e escolares.

Os elementos do jogo ajudam a integrar os grupos e criam desafios. Um simples jogo de forca, por exemplo, que aparentemente poderia propor o ensino ou a revisão do alfabeto, se expande para saberes interdisciplinares, transdisciplinares, pois as alunas e alunos são compelidos a se movimentarem por grupos de palavras que exploram um “tema”, muito mais do que uma palavra isolada, propriamente dita. É também uma maneira de contemplar as

heterogeneidades de conhecimentos, linguísticos e de mundo, dos sujeitos presentes em nossas salas de aula, pois as atividades lúdicas, devido às suas características sociais e culturais, tendem a incluir seus participantes, ao invés de segregar.

Imagine um jogo de tabuleiro, em que em cada casa haja um tema diferente relacionado às nossas vidas, como a infância, a escola, os nossos avós, o tempo livre, etc. Ao rolar o dado e parar em uma determinada casa, o aluno tem que falar sobre aquele tema e em seguida, seus colegas de jogo fazem perguntas a ele, a partir do que foi descrito ou narrado. É uma maneira bastante singela de contemplar todas as alunas e alunos, e abandonar o fantasma do Quadro Comum Europeu.

Ao considerarmos o tema das nossas avós, por exemplo, um aluno iniciante, baseado em seus conhecimentos linguísticos, e com o repertório lexical e sintático que possui, poderia, talvez, produzir enunciados do tipo, *When I was a children, I visit my grandparents in weekends*, e que, apesar da gramática normativa e o Quadro Comum Europeu estarem esperneando loucamente por uma produção linguística “correta”, esse enunciado se apresenta muito mais rico do que um exercício tradicional de completar os espaços das frases abaixo com os verbos no passado. Enquanto as alunas e alunos interagem em língua inglesa e constroem sentidos e significados, é possível ao professor monitorar os grupos, coletar dados, analisar o que é preciso revisar ou ensinar, dar feedbacks, etc. Caso a necessidade de uma explicação gramatical surja, ela encontra-se devidamente contextualizada a partir do próprio enunciado dos alunos, tornando-a muito mais significativa.

Ao longo do período desta pesquisa, é também perceptível, a partir das lentes deste professor-pesquisador algumas resistências, ainda que por uma parcela minoritária desses professores em formação, em realizar movimentos na sala de aula para além do ensino da gramática e de vocabulário, seja por meio de atividades com características mais lúdicas em sala de aula mediadas por materiais pedagógicos outros, seja empregando jogos de videogames

ou computadores, ou outras maneiras de ensinar em que as alunas e alunos possam realmente construir sentidos e significados ao usar a língua como prática social.

Aparentemente, a presença do jogo, como elemento mediador da construção de conhecimento na sala de aula, causa um certo desequilíbrio nas relações de controle e poder do professor. Uma das impressões, para esses professores em formação, é a de que o jogo tumultua a sala de aula e quebra o silêncio necessário para ouvir a palavra do professor. O jogo pode trazer também questões que não estejam no *script* da aula, o que poderia causar um certo desconforto a determinados professores, que precisariam pesquisar no Google possíveis respostas aos questionamentos de seus alunos, cujas ações e reações causam rupturas nos paradigmas da modernidade ocidental, rupturas que implicam em desconstruir e reconstruir, ainda que parcialmente, as nossas próprias subjetividades, e que, talvez, podemos ainda não estar preparados. A “*ação-com-clinamen* [...] perturba a relação causa e efeito” (SOUSA SANTOS, 2010, p.64).

A própria construção social de uma tal subjetividade implica necessariamente recorrer a formas excêntricas ou marginais de sociabilidade ou subjetividade dentro ou fora da modernidade ocidental, as formas que recusaram a ser definidas de acordo com os critérios abissais. (SOUSA SANTOS, 2010a, p.64-65)

Naquele momento em que eu aguardava a publicação da minha convocação no Diário Oficial, enquanto eu planejava e organizava o que iria me acompanhar na minha mudança, eu selecionava a partir da coletânea de jogos pedagógicos e atividades lúdicas, que eu havia criado e adaptado ao longo de duas décadas, quais atividades fariam parte daquele deslocamento de 1972 km, espremidas em um espaço precioso e minúsculo do porta-malas de meu carro.

Esse material pedagógico oferece a mim, professor de línguas e professor-formador a possibilidade de não viver em constantes espasmos e crises em relação às aulas que eu preciso

preparar. A criação desses materiais pedagógicos é para mim como a metáfora de um freezer com comida congelada. Ela possibilita, dentro das contingências de tempo que nós professores temos, empregarmos os nossos tempos de forma mais criativa, *sermos* mais criativos, sem que a demanda por preparação de aulas, não nos transforme em professores robotizados ou técnicos, consumidores de metodologias hegemônicas e colonizadoras, de acesso imediato, presente nas telas de nossos computadores e *smartphones*.

Os professores servem tanto como modelos para comportamentos e estratégias, como também como fonte de informação. Em nossa opinião, os educadores devem oferecer opções e demonstrar a descoberta criativa de problemas e discutir explicitamente seus valores para convencer os alunos de que vale a pena investir o seu tempo. Os professores também podem criar oportunidades para o pensamento original e independente e na identificação e definição de problemas específicos e reforçar explicitamente problemas e soluções originais e independentes¹⁰⁶. (RUNCO; NEMIRO, 1994, p.239)

Assim, diante dos repertórios apresentados por aquelas professoras e professores em formação, naquele semestre de chegada no campus universitário, ainda fortemente caracterizados pelo ensino de gramática e vocabulário, e observados em seus planos de aulas e seus estágios de regência, esses materiais pedagógicos foram timidamente sendo apresentados durante as aulas da disciplina Estágio Supervisionado II de Língua Inglesa ainda naquele primeiro semestre 2018.1, e incorporados como parte do conteúdo da disciplina a partir do semestre 2018.2.

Entretanto, uma “pequena” mudança realizada em 2019.1 causa uma enorme diferença nas aulas de regência da disciplina Estágio Supervisionado II de Língua Inglesa: enquanto em

¹⁰⁶ Teachers serve both as a model for behaviors and strategies, and also as source of information. In our view, educators should model and demonstrate creative problem finding and explicitly discuss its value in order to convince students that it is worth their time. Teachers can also create opportunities for original and independent thought, and in particular problem identification and definition and explicitly reinforce original and independent problems and solutions. (RUNCO; NEMIRO, 1994, p.239) Tradução minha.

2018.2 a vivência e experimentação desses materiais ocorre ao longo do semestre durante as aulas que ocorrem uma vez por semana, em 2019.1, este professor-formador faz a opção de apresentar estas *praxis* pedagógicas em formato de oficinas, com carga horária condensada, na segunda e terceira semana de aulas, enquanto os discentes ainda aguardavam o momento oportuno para ingressar em suas aulas de regência.

A drástica transformação nas aulas de regência entre 2018.2 e 2019.1 é impactada por uma questão de *timing*, relacionado aos calendários da universidade e dos colégios estaduais. Em 2018.2, as professoras e professores em formação já se encontravam em suas respectivas salas de aula quando se dá início ao movimento de vivência e experimentação dessas *praxis* pedagógicas com este professor-formador. Quando as tentativas de experimentação em suas aulas de regência começam a despontar, o semestre letivo fechava as suas cortinas.

Por outro lado, em 2019.1, ao condensar essas vivências e experimentações antes do início das aulas de regência, essas professoras e professores em formação adentram as suas respectivas salas de aula já provocados por esses movimentos de pensamento e *praxis* pedagógicas. A possibilidade de criação e experimentação dessas atividades ao longo daquele semestre de regência de aulas foi muito mais acentuada, em comparação a 2018.2, devido às contingências de tempo relacionadas à disciplina e ao calendário escolar dos colégios estaduais¹⁰⁷, período de provas e término de unidades pedagógicas.

Em 2019.2, ao ministrar concomitantemente as disciplinas Estágio Supervisionado I de Língua Inglesa e Estágio Supervisionado II de Língua Inglesa, ao invés de oferecer essa

¹⁰⁷ No Estado da Bahia, o calendário dos colégios estaduais contempla o período de São João como férias de meio do ano. O primeiro semestre se encerra em meados de junho, e o retorno ocorre após o feriado da Independência da Bahia, no dia 02 de julho. O ano letivo é dividido em três unidades “trimestrais”, e no componente de língua inglesa, cada unidade é subdividida em dois momentos distintos. No segundo semestre, quando as aulas se iniciam na universidade, nos colégios estaduais as professoras e professores estão terminando a segunda unidade, sendo agosto um mês de revisões e provas. Assim, pedagogicamente, aguardamos o término da segunda unidade para os discentes da disciplina Estágio Supervisionado II de Língua Inglesa iniciarem os seus estágios de regência, a partir do início da terceira unidade.

experiência pedagógica de formação no formato de oficina, ela é incorporada nas aulas ministradas no colégio estadual, obrigatória para os discentes matriculados na disciplina Estágio Supervisionado I de Língua Inglesa, e com a presença de discentes convidados matriculados na disciplina Estágio Supervisionado II de Língua Inglesa. Essa experiência será narrada na seção-rizoma *Para Além dos Limites do Campus Universitário*.

Em 2020, durante o semestre remoto, algo bastante inusitado ocorre. 2020.1 inicia e termina abruptamente. A impossibilidade de vivenciar em aulas presenciais as dinâmicas dessas praxis pedagógicas outras mediadas por jogos pedagógicos provoca uma resistência um tanto quanto exacerbada em um pequeno grupo daqueles discentes, professores em formação, que cursam a disciplina. Sem o recurso das aulas e meta-aulas, esses professores em formação, majoritariamente co-constroem *designs* pedagógicos, planos de aulas semanais, mantendo o paradigma do ensino da gramática e vocabulário, centrado na figura do professor, acreditando piamente que aquela é a maneira, única e padrão, de pensar em uma aula de língua inglesa.

Com o objetivo de provocar movimentos outros, a partir da leitura dos diários semanais, a sugestão de tentar empregar estratégias de aprendizagem mediadas por outros materiais, como filmes, jogos de videogame, chats em redes sociais, leituras de livros, elementos mediadores que são descritos por esses discentes como estratégias empregadas em seus próprios aprendizados de língua inglesa, mantem-se enclausurados na Caverna de Platão, cujas praxis pedagógicas mediadas por esses materiais continuam a focar no ensino de gramática e vocabulário, apenas.

Ao provocar esses discentes, dois movimentos despontam: o primeiro é a transformação desses materiais em uma espécie de livro didático, ou seja, os jogos de vídeo games ou filmes, por exemplo, são empregados para ensinar gramática e vocabulário. O segundo movimento corresponde a uma naturalização e invisibilização das estratégias de ensino e aprendizagem por aquele que se propõe a ensinar, o que resulta em um plano de aula em que, por exemplo, um

filme é apresentado aos alunos e depois é proposta uma “discussão” sobre o filme, como se isso ocorresse de forma natural com todas as alunas e alunos, indistintamente, e que isso bastaria para que processos de aprendizagem de línguas e linguagens ocorra.

Há uma resistência fortemente marcada pela imobilidade de pensamento, um não querer, quando este professor-formador questiona esses professores e professoras, sujeitos em formação, sobre a necessidade, talvez, de uma orientação aos seus alunos e alunas que assistem ao filme, por exemplo. A sugestão em criar uma “folha de tarefas”, ou sugerir que os alunos prestem atenção nas falas e gestos de determinadas personagens, etc. e como isso poderia ser documentado ou anotado por esses alunos e alunas enquanto assistem ao trecho escolhido, com o objetivo de posteriormente ser objeto de discussão e análise, para alguns desses professores em formação se materializa como uma afronta aos seus planos de aulas.

Uma das maneiras empregadas por este professor-formador para orientar e dar feedback aos planos de aulas semanais é por meio de questionamentos sobre as relações co-construídas entre a sequência das atividades presentes no *design* pedagógico da aula, os elementos mediadores e as interações entre alunos, e alunos e materiais, assim como sugestões de outras maneiras de ensinar aqueles mesmos conteúdos linguísticos, ou empregando os mesmos materiais mediadores, na esperança de que, por meio de perguntas, trocas de impressões e sugestões, esses professores em formação possam se movimentar para além da aula centrada na figura do professor e no ensino da gramática e vocabulário da língua inglesa.

Enquanto algumas professoras e professores em formação refletem sobre essas *praxis* pedagógicas em suas formações, alguns outros professores expressam um descontentamento em relação à maneira como esses feedbacks, em forma escrita e durante as sessões de orientação, individual ou em pares, são compartilhados, e uma resistência considerável diante de possíveis *praxis* pedagógicas outras apresentadas a esses discentes, optando por ignorar os

feedbacks, ou verbaliza-los por meio de grupos de *chats*, mantendo-se presos na Caverna de Platão.

Percebe-se ao término do semestre remoto de 2020, a importância das vivências e das experiências que essas *praxis* pedagógicas provocam nas mentes e nos corpos daquelas discentes que participaram das oficinas, aulas e meta-aulas durante as aulas presenciais, *praxis* pedagógicas que, somente no nível do discurso, podem se tornar processos inimagináveis e que criam desafios praticamente intransponíveis para algumas mentes e corpos.

PARA ALÉM DOS LIMITES DO CAMPUS UNIVERSITÁRIO

Uma das experiências mais ricas como professor-formador foi o movimento realizado com os discentes da disciplina Estágio Supervisionado I de Língua Inglesa para além dos limites territoriais do campus universitário: em 2019.1, uma vez por semana, uma de nossas aulas de 200 minutos era ministrada em um colégio estadual em um bairro vizinho ao campus.

Aquela aula de 200 minutos, dividida em dois momentos distintos, consiste em um primeiro bloco de 90 minutos, uma aula de língua inglesa ministrada às alunas e alunos do Ensino Médio daquele colégio estadual por este professor-formador, momento em que os discentes da disciplina Estágio Supervisionado I e II de Língua Inglesa observam e fazem anotações sobre aquela aula que assistem como etnógrafos “outsiders”. Assim que essa aula termina, as alunas e alunos do Ensino Médio deixam a sala de aula, e ocorre um breve intervalo.

É durante o segundo momento dessa aula, agora somente com os discentes, professoras e professores em formação da disciplina Estágio Supervisionado I e II de Língua Inglesa em sala de aula, que se inicia uma discussão que incluem algumas problematizações com questões que nós professores de línguas e linguagens vivemos em sala de aula. A

construção de diálogos entre algumas teorias e aquelas práticas observadas, discussões sobre algumas daquelas praxis pedagógicas e as interações entre as alunas, e discorrer sobre aqueles materiais pedagógicos empregados durante aquela aula, suas produções, o emprego deles como elementos mediadores e as interações e os processos de aprendizagem de línguas que eles proporcionaram às alunas, assim como o papel do professor nessa ecologia escolar, são alguns dos temas recorrentes nessa segunda parte da aula.

Já naquele primeiro encontro, alguns resultados interessantes são vividos e observados: algumas crenças, como a de que as alunas e alunos do Ensino Fundamental e Médio não são, ou não estão interessados em aprender, ou sobre a impossibilidade de se ensinar uma língua estrangeira em língua estrangeira em uma sala de aula do Ensino Fundamental e Médio são dois mitos que são sumariamente desconstruídos a partir das observações de movimentos realizados por aquelas alunas e alunos do Ensino Médio conforme aquela primeira aula vai acontecendo.

De uma maneira geral, essa aula segue as estratégias de ensino da aula de língua japonesa, com algumas variações relacionadas às técnicas e estratégias empregadas, propriamente ditas. O plano dessa primeira aula ministrada no colégio estadual encontra-se no anexo 3.

A atividade *Expanding the dialogue* consiste em montar diálogos mediadas pelos cartões D1 (anexo 4). Cada par de alunas e alunos recebe um saquinho *Ziplock*, com cartões em seu interior, e a tarefa consiste em construir diálogos usando aqueles cartões, colocando-os em uma sequência em que um diálogo seja construído. Assim que a tarefa é concluída, os alunos devem colocar os cartões de volta no saco plástico, fechar e passar o saquinho para a dupla à sua direita, dessa maneira, há uma rotatividade de onze diálogos, sobre a situação apresentada pelo professor, cujos conteúdos linguísticos abordam outras maneiras de dizer o que aprenderam com o professor, ou seja, um momento de revisão e aprendizagem de outros

conteúdos linguísticos por alunas e alunos. Durante o decorrer da atividade, em um certo momento, uma aluna sugere que os diálogos sejam passados de um par para outro sem que os cartões sejam colocados no saco plástico. O saco plástico modelo Ziplock, com o fecho em formato de “zíper”, demanda um certo tempo entre o tirar e colocar os cartões. O tempo demandado entre o colocar e fechar o zíper, abrir o zíper e tirar os cartões, demasiadamente longo para algumas alunas e alunos, motiva os mesmos a deixarem de colocar os cartões nos sacos plásticos para que a fluidez da atividade possa ser acelerada. É outro momento em que o mito de que, as alunas e alunos do Ensino Fundamental e Médio não têm interesse ou não querem aprender, se desfaz, diante dos olhos daqueles professores em formação, assim como uma aula de língua inglesa que transcorre em língua inglesa sem grandes atropelos.

Revisitar essa *praxis* pedagógica, uma vez que as professoras e professores em formação vivenciaram, previamente, essa experiência como alunas e alunos de língua japonesa, e agora o fazem como observadores *outsiders*, possibilita criar movimentos de pensamentos outros, que talvez, não tenham ocorrido enquanto alunos de língua japonesa, mas que agora, com o olhar de etnógrafos, algumas daquelas ideias e impressões possam, talvez, se tornar mais claras.

Os planos das aulas ministradas às alunas do Ensino Médio são previamente compartilhados com os discentes por meio da plataforma Moodle. Assim, espera-se que essas professoras e professores em formação estudem o plano de aula e, ao chegarem no colégio estadual, espera-se que elas tenham uma ideia, ainda que vaga ou imprecisa, do planejamento realizado por este professor-formador.

A cada semana, esses planos de aula vão sendo compostos por uma multiplicidade de técnicas pedagógicas interativas, que formam um repertório diversificado, ao longo do semestre. Às professoras e professores em formação, é quase como uma compilação de maneiras de criar interações, co-construir co-designs relacionais em sala de aula, com o

objetivo de proporcionar experiências de aprendizagem *com* os pares, ainda que cada técnica ou estratégia de ensino e aprendizagem apresente as suas próprias limitações. Espera-se que a expansão de tal repertório possibilite a exploração de *praxis* pedagógicas outras em sala de aula por essas professoras e professores em formação em suas próprias *praxis* pedagógicas.

Apesar de ciente de uma certa ojeriza acadêmica em relação ao ensino de técnicas, que podem ser empregadas em processos de ensino e aprendizagem de línguas, que possivelmente também poderíamos chamar de estratégias de mediação de ensino e aprendizagem, discutir técnicas e estratégias de aprendizagem é uma de minhas preocupações recorrentes como professor-formador. Há uma tendência de nós, acadêmicos, criticarmos o ensino tradicional, e mantermos essas críticas no nível do discurso, sem ofertar possibilidades ou soluções às críticas que fazemos. Muitas vezes, as críticas permeiam os discursos que se transformam em novos mitos e crenças projetados na Caverna de Platão, sem oferecer alternativas concretas àquelas novas armadilhas discursivas.

Como diz uma de minhas intercessoras, é como ter o conceito de bolo, sem ter uma receita. Sem a receita, o bolo nunca se materializará. Com a receita, e com o passar do tempo, essa receita pode ser suplementada, até se transformar em um outro bolo, talvez muito diferente daquele materializado pela primeira vez.

Apesar das veementes críticas ao chamado ensino tradicional, ousar dizer que ao considerarmos algo como certo ou errado é o mesmo que manter o discurso hegemônico da modernidade-racionalidade eurocêntrica. Não há nada de errado em uma aula “tradicional”, que geralmente relacionamos com uma aula expositiva, uma palestra. Aprendemos muito ouvindo as histórias que nos são contadas nessas aulas “tradicionais”. Em relação às nossas aulas de línguas, também não vejo nada de errado em se ensinar gramática ou traduzir palavras ou frases. Assim como não percebo nenhum problema em ensinar técnicas de ensino de línguas. O que, talvez, precisamos fazer, para ir além do ensino da gramática, do vocabulário ou de

técnicas, é o movimento compartilhado de reflexão linguística e pedagógica proporcionados por *praxis* pedagógicas outras. A crítica a eles surge quando limitamos sumariamente cada uma dessas categorias a elas mesmas, o ensino normativo da gramática, a memorização sumária de vocabulários que não participam da vida de nossas alunas e alunos, ou o ensino de técnicas pelas técnicas, ou simplesmente porque em um determinado período histórico elas fazem parte daquela formação discursiva, como tanto se fala hoje em metodologias ativas, gamificação e nas tecnologias digitais, sem nos atermos que eles são apenas ferramentas e técnicas que podem ser empregadas em processos de ensino e aprendizagem de línguas, sem nenhuma garantia de que haverá resultados melhores, ou piores, quando contrastados com outras ferramentas ou técnicas, e sem nos atermos que elas sempre existiram em formatos analógicos, e que agora, digitalizados, recebem outros nomes, aparentemente mais pomposos.

SEMESTRE REMOTO

2020 surge remoto. O impacto da pandemia provocada pelo SARS Cov-2, que assola o mundo desde o início de 2020, nos deixa atônitos e sem muita reação. Quando o retorno gradual das aulas é anunciado, a opção pelo ensino remoto se apresenta como a mais segura e adequada decisão para o momento de crise que vivemos.

A abrupta interrupção e posterior suspensão do semestre 2020.1 faz com que a arquitetura pedagógica planejada para 2020.1, com uma das aulas semanais no campus universitário e a outra aula com as alunas e alunos do Ensino Médio no colégio estadual, sequer tenha início, de fato. E quando o anúncio de retorno às aulas é oficializado, na modalidade remota, a reconstrução da disciplina Estágio Supervisionado I de Língua Inglesa, cuja carga horária de 136 horas, equivalente a 8 créditos, ganha uma nova arquitetura pedagógica centrada na agência dos alunos, que é baseada em três pontos principais: (1) a reflexão sobre a

subjetividade do professor; (2) a prática docente e (3) as teorias que abarcam alguns dos construtos pedagógicos do ensino de línguas.

Uma educação para a descolonialidade significa que as liberdades internas dos estudantes universitários precisam ser promulgadas em vez de servidas em formatos de palestras como parte de um currículo "descolonizado", que, eu argumento, representaria uma extensão do aluno e não o aluno como uma extensão do currículo¹⁰⁸. (WAGHID, Z. 2019, p.171)

A reflexão sobre quem nós somos, como sujeitos, professores e aprendizes de línguas, e as nossas intersubjetividades, é o fio condutor dos *journals* semanais propostos. A proposta é que os discentes escrevam um texto em língua inglesa, com cinco mil caracteres com espaços, sobre os seguintes temas:

A minha relação com a minha língua materna e outras línguas;

O meu estilo de aprendizagem – como eu aprendo línguas estrangeiras;

As minhas experiências de ensino e/ou aprendizagem (quaisquer experiências);

Que tipo de professor eu quero ser?

Educação, ensino e aprendizagem de línguas;

O pós-método e as minhas experiências de ensino e aprendizagem de línguas;

As práticas translíngues e as minhas experiências de ensino e aprendizagem de línguas;

Práticas decoloniais e as minhas experiências de ensino e aprendizagem de línguas;

Experiências de ensino e aprendizagem ubíqua;

Os gêneros textuais e os letramentos multimodais em minhas experiências de ensino de línguas;

¹⁰⁸ An education for decoloniality means that the internal freedoms of university students need to be enacted rather than served up in lecture formats as part of a 'decolonized' curriculum, which, I argue, would represent an extension of the student and not the student as an extension of the curriculum. (WAGHID, Z. 2019, p.171)

O professor-pesquisador e os desafios do professor em devir;

A minha experiência em LETB28 como *designer* de aulas.

Os temas dos *journals* semanais contemplam três blocos: os primeiros quatro temas focado em experiências individuais vividas pelos próprios discentes, professores em formação, os seis temas seguintes, relacionados aos textos teóricos lidos e discutidos, construindo diálogos entre teoria e prática docente, e os dois últimos temas, uma reflexão sobre a disciplina e a formação dessas professoras e professores em *devir*.

É preciso percorrer caminhos outros, e não apenas a partir de metodologias hegemônicas. A partir de práxis pedagógicas outras, tentar compreender o mundo e criar e recriar teorias, teorias outras. “O intelectual tem que percorrer o caminho inverso: a partir da realidade, da ação cotidiana, do povo e de nós mesmos, pois nós estamos imersos numa cotidianidade, refletir sobre essa ação cotidiana e, então, ir criando ideias para compreendê-las [...] e transformar a realidade” (FAUNDEZ, 1985, p.40).

O aprendiz não é um ser abstrato, mas uma pessoa concretamente situada (BENHABIB¹⁰⁹, 2011). Ser um aluno pressupõe a existência em um contexto social, de uma linguagem comum de processamento de pensamento e estruturas de comunicação mutuamente compartilhadas com outros alunos, professores e a comunidade anfitriã. A escola é contextualizada em um ambiente social e culturalmente situado. Ser um aprendiz - como qualquer outro ser humano - também pressupõe um senso de situação histórica do aprendiz e a maneira como a história afeta os processos e experiências pedagógicas¹¹⁰

(MILLER¹¹¹, 1995). (MANTHALU, 2019, p.180)

¹⁰⁹ BENHABIB, S. *Dignity in Adversity: human rights in turbulent times*. Cambridge: Polity, 2011.

¹¹⁰ A learner is not an abstract being but a concretely situated person (BENHABIB, 2011). Being a learner presupposed existing in a social context of a common language of thought processing and communicating frames mutually shared with fellow learners, teachers and the host community. The school is contextualized in such a socially and culturally situated setting. Being a learner – like any other human being – also presupposes a sense of historical situatedness of the learner and the way the history affects the pedagogical processes and experiences (MILLER, 1995). (MANTHALU, 2019, p.180)

¹¹¹ MILLER, D. *On Nationality*. New York: Oxford University Press, 1995.

A ideia dos *journals* surge no final de 2018.1, quando, ao ler os relatórios finais da disciplina Estágio Supervisionado II de Língua Inglesa, percebe-se uma ausência de reflexões sobre as subjetividades das professoras e professores em formação, assim como diálogos entre teorias e práticas discutidas em sala de aula, os textos lidos e a necessidade de reflexões um pouco mais aprofundadas sobre as próprias experiências pessoais de regência de aulas de língua inglesa nos colégios estaduais. Ao incluir a escrita dos *journals* em 2018.2, apesar de ciente da demanda que essa escrita causaria nas professoras e professores em formação, os trabalhos finais tornam-se mais reflexivos e densos, começam a contemplar diálogos entre as teorias e práticas docentes e as subjetividades dos professores de maneira surge em seus discursos de maneira mais harmoniosa e afinada.

Durante esse semestre remoto, o *design* da arquitetura pedagógica contempla a teoria no formato de *Fóruns de Discussão* na plataforma Moodle. A cada duas semanas, os discentes devem ler um texto teórico, no formato de artigo acadêmico ou capítulo de livro, postar três perguntas genuínas¹¹², e não perguntas bancárias e interagir com seus pares.

[...] se o ensinássemos [o estudante] a perguntar, ele teria a necessidade de perguntar-se a si mesmo e de encontrar ele próprio respostas criativamente. Ou seja, de participar de seu processo de conhecimento, e não simplesmente responder a uma determinada pergunta com base no que lhe disseram. [...] e à medida que encontramos as perguntas essenciais que nos permitirão responder e descobrir novas perguntas, forma-se essa cadeia que possibilitará que a tese vá se construindo. Uma tese em que não só as respostas serão o fundamental, mas também essa cadeia de perguntas, provisórias, sempre.

(FAUNDEZ, 1985, p.50-51)

¹¹² Um dos textos sugeridos foi *Toward a Post Method Pedagogy* de Kumaradivelu (2001). Um exemplo de pergunta bancária poderia ser: “Quais são as três pedagogias que Kumaradivelu menciona?”, uma pergunta que é caracteriza por ser factual, cuja resposta seria, a Pedagogia da Particularidade, da Praticidade e da Possibilidade, e que é facilmente encontrada apenas lendo os títulos das seções presentes no artigo. Entende-se por pergunta genuína, aquela pergunta que a leitora e o leitor faz para ela mesma, ele mesmo, durante o processo de leitura do texto, aquela pergunta que surge por não conseguirmos construir sentidos ou imaginar o que a autora ou autor do texto está querendo dizer com aquelas palavras.

Após o período de postagem de perguntas na plataforma Moodle, os discentes interagem pelo menos cinco vezes com os seus pares, respondendo às perguntas ali postadas ou complementando um comentário já realizado ou mesmo fazendo outras perguntas. Esse movimento nos Fóruns de Discussão ocorre com intervenções pontuais deste professor-formador, se necessário, pois o objetivo dessa atividade é fazer com que os discentes discutam os conceitos e teorias apresentadas, e tentem refletir sobre elas a partir de suas próprias experiências de vida, como aprendizes em quaisquer contextos, ou como professores, e a partir de pesquisas realizadas e as suas próprias leituras de mundo outras.

O importante, sobretudo, é ligar sempre que possível, a pergunta e a resposta a ações que foram praticadas ou a ações que possam vir a ser praticadas ou refeitas. [...] o necessário é que o educando, ao perguntar sobre um fato, tenha na resposta uma explicação do fato e não a descrição pura das palavras ligadas ao fato. É preciso que o educando vá descobrindo a relação dinâmica, forte, viva, entre palavra e ação, entre palavra-ação-reflexão. (FREIRE, 1985, p.49)

Após o fechamento do fórum quinzenal, uma aula síncrona propõe reflexões sobre os temas debatidos e responder eventuais dúvidas que ainda se faz presentes, ou novas perguntas que surjam durante essa aula síncrona.

Há perguntas que são mediadoras, perguntas sobre perguntas, às quais se deve responder. O importante é que esta pergunta sobre a pergunta, ou estas perguntas sobre as perguntas, e sobre as respostas, esta cadeia de perguntas e respostas, enfim, esteja amplamente vinculada à realidade, ou seja, que não se rompa a cadeia. [...] havendo perguntas mediadoras, elas sejam sempre uma ponte entre a pergunta primeira e a realidade concreta. (FAUNDEZ, 1985, p.49)

A prática docente, durante esse semestre remoto, ocorre por meio da elaboração de planos de aulas semanais, que devem ser co-construídas em pares, e a elaboração de uma sequência didática como trabalho final. Ao longo dos semestres relativos aos anos de 2018 e

2019, cerca de metade dos discentes, no momento de matrícula nas disciplinas Estágio Supervisionado I e II de Língua Inglesa, diz possuir algum tipo de experiência de docência de língua inglesa, sendo esse o motivo que idealizou o trabalho de planejamento de aulas em pares, em que a troca de experiências entre essas professoras e professores em formação, possa oferecer mais uma oportunidade de aprendizagem *com os nossos pares*.

As instruções dadas para a co-construção dos planos de aulas semanais relacionam-se ao público-alvo, que devem ser alunos do Ensino Fundamental ou Médio, majoritariamente com idades entre 11 e 17 anos, e cujas aulas devem ter a duração de 50 ou 100 minutos. As professoras e professores em formação têm total liberdade para compor, decompor e recompor as suas aulas de acordo com os movimentos de seus próprios pensamentos, e talvez, diante de suas próprias práticas docentes, considerando que muitos continuam a ministrar aulas no formato remoto. A liberdade é também oferecida para que este professor-formador possa melhor conhecer seus discentes, as escolhas que eles fazem, as *praxis* pedagógicas preferidas e aquelas em que acreditam.

Assim, a partir do desafio proposto no início do semestre, uma ideia surge em meus pensamentos durante o processo de *design* da disciplina no formato remoto. A ideia de que esse trabalho semanal com os pares implique em uma movimentação entre os discentes, de maneira que a cada semana, durante as nove semanas, o plano de aula seja elaborado com um par diferente. Planejar esse movimento, esse diálogo com pares distintos, é uma maneira de oferecer trocas de experiências, o aprendizado com os pares e com os pares mais capazes (VIGOSTKI, 2001), no caso de discentes com pouca ou nenhuma experiência em sala de aula. Planejar aulas com pares distintos ofereceria também a possibilidade de contemplar a multiplicidade e heterogeneidade de saberes que existe em cada um de nós, e assim, poderíamos contribuir com o aprendizado do grupo como um todo.

Dito isto, muitos sujeitos conectados, todos contribuindo para a produção de conhecimento, por meio do compartilhamento de ideias, perspectivas e epistemologias, parece ser muito mais envolvente do que alunos adquirindo conhecimento sobre um aspecto específico a partir de uma fonte dominante. O que eu quero dizer é que estar engajado coletivamente é educacionalmente muito mais enriquecedor do que ser submetido a um processo de transmissão de conhecimento, muitas vezes de forma não engajada, pelo professor¹¹³.

(WAGHID, F. 2019, p.150)

Após a entrega dos planos de aula na plataforma Moodle às quartas-feiras, este professor-formador envia um feedback escrito aos discentes, no formato de perguntas, perguntas mediadoras, que devem ser lidas e refletidas. Na semana seguinte, um encontro síncrono, com os *designers* daquele plano de aula, é agendado para que as reflexões advindas daquele *feedback* inicial, possam ser discutidas com o professor-formador e outras alternativas e sugestões possam ser co-construídas a partir daquele plano de aula entregue na semana anterior. Dessa maneira, espera-se que, ao longo das nove semanas, os planos de aula se rizomatizem e aquelas ideias e sugestões, feedbacks e orientações realizadas *por e com* este professor-formador, que participam do *design* pedagógico daqueles primeiros planos de aula, possam ser suplementadas por outras ao longo do semestre, por cada um de meus discentes, professoras e professores em formação, por meio de suas agências, individuais e coletivas, co-construindo *co-designs* relacionais outros.

O suplemento é uma adição, um significante disponível que se acrescenta para substituir e suprir uma falta do lado do significado e fornecer o excesso de que é preciso. A lógica do suplemento, da diferença, se distingue, em Derrida, da lógica da complementaridade, ou da identidade, e da oposição binária em que se fundamenta a filosofia clássica, por não estabelecer um terceiro termo como solução para as oposições, ainda que desorganize este sistema. [...] O movimento da suplementaridade possibilita a abertura de uma cadeia de fios suplementares (*fiis supplémentaires*) onde um suplemento se deixa "modelar" (*typer*), substituir por seu duplo — suplemento de suplemento." (SANTIAGO, 1976, p.88-89)

¹¹³ That being said, many connected individuals all contributing to knowledge production, through the sharing of ideas, perspectives and epistemologies, seems to be far more engaging than students acquiring knowledge on a particular aspect from a dominant source. The point I am making is that being engaged collectively is educationally far more enriching than being subjected to a process of transmission of knowledge, often in a non-engaged way, by the teacher. (WAGHID, F. 2019, p.150) Tradução minha.

Assim, com a aproximação do momento de elaboração da sequência didática, espera-se que o repertório co-construído ao longo do semestre, movimente ainda mais o pensamento dessas professoras e professores em formação, de maneira que os *co-designs* de aulas co-construídos *com* os seus pares possam colaborar para enriquecer ainda mais o trabalho final da disciplina, a sequência didática.

UMA AVALIAÇÃO FORMATIVA POSSÍVEL PARA A REFLEXÃO DOCENTE

Imaginar uma avaliação formativa que contemple a reflexão docente de professoras e professores em formação é uma tarefa desafiadora. Diante das multiplicidades e heterogeneidades de sujeitos e suas intersubjetividades que se metamorfoseiam em ecologias sociais, culturais e escolares diversas, e considerando que os discentes que chegam à disciplina Estágio Supervisionado I e II de Língua Inglesa possuem, ou não, experiências docentes múltiplas, como criar um design avaliativo que contemple essa realidade, que se modifica a cada semestre que se inicia?

Do ponto de vista técnico de uma avaliação, Bachman e Palmer (1996; 2010) sugerem que uma avaliação deva contemplar cinco elementos: o critério, o construto, a aplicação, a correção e a validação. O critério corresponde, grosso modo, às ideias sobre o que se quer avaliar; o construto corresponde à materialização dessas ideias, seguidas por sua aplicação, correção e validação.

Nas disciplinas de Estágio Supervisionado I e II de Língua Inglesa, o critério de avaliação corresponde aos movimentos do pensamento reflexivo a partir de movimentos agênticos dessas professoras e professores em formação ao longo do semestre letivo,

materializados em forma de planos de aulas e sequências didáticas e a própria regência dessas aulas, quando matriculadas na disciplina Estágio Supervisionado II de Língua Inglesa.

Na seção-rizoma *Semestre Remoto* a descrição de um construto é detalhada, a materialização do critério que ocorre por meio da escrita de *journals* semanais, a participação nos Fóruns de Discussão e a elaboração de planos de aula e a sequência didática.

Ao considerar que essa avaliação é formativa e processual, a aplicação encontra-se conectada ao construto da própria avaliação. As tarefas devem ser realizadas semanalmente, de maneira que, ao longo do semestre e ao seu término, seja perceptível, a partir de reflexões advindas das próprias tarefas realizadas ao longo do semestre, que seus planos de aulas amadureçam e provoquem novos questionamentos acerca de o que é ser professor em *devir* e pensar em *praxis* pedagógicas outras que contemplem o ensino e a aprendizagem de línguas e linguagens. Processos de co-criação, experimentação e muito mais perguntas do que respostas aos movimentos realizados ao longo do semestre.

Diante do critério e construto estabelecidos para que essa avaliação formativa ocorra, com o foco na reflexão docente dessas professoras e professores em formação, é necessário que a “correção” das tarefas semanais possa contemplar a heterogeneidade e multiplicidade de sujeitos e as suas histórias de vida, experiências prévias relacionadas ao ensino e a aprendizagem de línguas.

Esse é o momento em que a presença de valores morais e éticos participam do construto da avaliação, ou seja, espera-se que, como professoras e professores em formação, cada uma delas, cada um deles, individualmente e em grupo, *esforcem-se para refletir sobre e apresentem alternativas outras às suas praxis pedagógicas*, mesmo diante das incertezas que podem nos acometer, pois o objetivo maior, em processos de decolonialidades em *devir*, *praxis* pedagógicas e letramentos freireanos, é a de experimentar, acertar e errar, e aprender com os

nossos erros e acertos, aprender a ouvir os nossos pares, e se esforçar, em conjunto, para a co-criação de *co-designs* relacionais outros com os nossos pares e com as nossas alunas e alunos, passados-presentes e presentes-futuros.

A ausência desse desejo de movimentar-se por ecologias sociais, culturais e escolares outras é uma realidade para alguns discentes, professores em formação. Percebe-se que alguns desses sujeitos realizam suas tarefas me – ca – ni – ca – men – te, ou se protegem nas sombras de seus pares, mantendo-se em suas respectivas zonas de conforto, com pouco ou nenhum movimento de pensamento ou reflexões acerca de suas *praxis* pedagógicas. Esse é o motivo que me faz refletir e trazer para esta tese a importância de questões sobre valores, morais e éticos, presentes em cada um de nós, professores em *devir*, mas cujos movimentos individuais encontram-se um tanto quanto além das possibilidades deste professor-formador. Felizmente, essa é a realidade de indivíduos ou grupos minoritários, embora presentes em todos os semestres.

As multiplicidades são a própria realidade, e não supõem nenhuma unidade, não entram em nenhuma totalidade e tampouco remetem a um sujeito. As subjetivações, as totalizações, as unificações são, ao contrário, processos que se produzem e aparecem nas multiplicidades. Os princípios característicos das multiplicidades concernem a seus elementos, que são *singularidades*; as suas relações, que são *devires*; aos seus acontecimentos, que são *hecceidades* (quer dizer, individuações sem sujeitos); aos seus espaços e tempos *livres*; ao seu modelo de realização, que é o *rizoma* (por oposição ao modelo da árvore); ao seu plano de composição, que constituiu *platôs* (zonas de intensidade contínua); aos vetores que as atravessam e que constituem *territórios* e graus de *desterritorialização*.

(DELEUZE; GUATTARI, 2011a, p10, grifos do autor)

Ao considerar que os processos de ensino e aprendizagem da qual participamos, e como participamos, refletem quem nós somos, e como os movimentos de nossos pensamentos rizomatizam-se em ações e *praxis* pedagógicas outras, é importante assumir responsabilidades

pedagógicas que façam alguma diferença, principalmente diante dos desafios que enfrentamos em nossas salas de aula.

Observar os professores como intelectuais também fornece uma forte crítica teórica das ideologias tecnocráticas e instrumentais subjacentes a uma teoria educacional que separa a conceituação, o planejamento e o *design* dos currículos do processo de implementação e execução. É importante enfatizar que os professores devem assumir a responsabilidade ativa de levantar questões sérias sobre *o que ensinam, como devem ensinar e quais são os objetivos maiores pelos quais estão se esforçando*¹¹⁴. (GIROUX, 1988, p.126, grifos meus)

Como toda avaliação implica em uma representação numérica, a conversão numérica dos processos de decolonialidades em *devir, praxis* pedagógicas e letramentos freireanos é realizada pela soma de cada uma das entregas de tarefas conforme os prazos acordados, ou seja, o discente tem direito à pontuação total de cada atividade, nem mais, nem menos, desde que a tarefa seja postada na plataforma Moodle até a data combinada.

Reconhecer a integridade do indivíduo envolve necessariamente respeitar sua autonomia como a capacidade de fazer escolhas e atribuir valor a essas escolhas. Seria, portanto, desrespeitoso à autonomia [do aluno] se apenas reconhecermos a capacidade de julgamento de valor do indivíduo, ao mesmo tempo que negamos valor moral à motivação e às razões por trás do exercício da agência, sob o fundamento de que a motivação e as razões para a ação não são universalmente valorizadas por toda a humanidade¹¹⁵.

(BENHABIB¹¹⁶, 1992, p.161, apud MANTHALU, 2019, p.183)

¹¹⁴ Viewing teachers as intellectuals also provides a strong theoretical critique of technocratic and instrumental ideologies underlying an educational theory that separates the conceptualization, planning and design of curricula from the process of implementation and execution. It is important to stress that teachers must take active responsibility for raising serious questions about what they teach, how they are to teach, and what the larger goals are for which they are striving. (GIROUX, 1988, p.126) Tradução minha.

¹¹⁵ Recognizing the integrity of the individual necessarily involves respecting his or her autonomy as a being capable of making choices and attaching value to those choices. It would therefore be counter-respect of autonomy if we only acknowledge the value-judgement capacity of the individual whilst simultaneously denying moral worth to the motivation and reasons behind the exercise of the agency, on the grounds that the motivation and reasons for action are not universally valued by all humanity (BENHABIB, 1992, p.161, apud MANTHALU, 2019, p.183) Tradução minha.

¹¹⁶ BENHABIB, S. **Situating the self: gender community and postmodernism in contemporary ethics**. Cambridge: Polity, 1992.

Assim, no semestre remoto, a pontuação é distribuída da seguinte maneira: os *journals* correspondem da 30 pontos, a participação nos Fóruns de Discussão contribui com outros 30 pontos, e os planos de aula e a sequência didática complementam com 40 pontos necessários para que a soma resulte em 100 pontos.

ATIVIDADES	PONTUAÇÃO		NÚMERO DE TAREFAS
	TOTAL	INDIVIDUAL	
<i>Journals</i>	30	2.5	12
Fóruns de Discussão	30	5.0	6
Planos de Aula	30	3.33	9
Sequência Didática	10	10.0	1

Considerando as heterogeneidades e as multiplicidades das professoras e professores em formação, suas subjetividades e experiências de vida, esse construto de conversão numérica contempla aqueles discentes, professores em formação com pouca ou nenhuma experiência em sala de aula, assim como as professoras e professores em formação com mais experiência.

Diante do construto de correção apresentado, é importante que, cada um de nós, professoras e professores em formação, possa contribuir e enriquecer as experiências compartilhadas ao longo do semestre, e que haja dedicação às tarefas propostas. A ética é um dos pilares desse construto de avaliação. Entretanto, há algumas questões que permeiam a validade desse construto de correção relativo ao semestre remoto, o que requer uma reflexão e revisão para o semestre remoto 2021.1, e uma dessas questões está intrinsecamente relacionada com a ética.

NEM TUDO SÃO FLORES

Caminhando e cantando e seguindo a canção
Somos todos iguais braços dados ou não
Nas escolas, nas ruas, campos, construções
Caminhando e cantando e seguindo a canção
Vem, vamos embora, que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer
(VANDRÉ, 1968)

A construção da arquitetura pedagógica, conforme descrita em seções-rizomas anteriores, se constitui a partir de co-criações deste professor-formador. Ela é, entretanto, um desenho, um planejamento, que acompanha as incertezas de um semestre remoto.

As novas realidades são, o mesmo tempo, causa e consequência de uma multiplicação de possibilidades, potenciais ou concretizadas, cuja multiplicidade de arranjos é fator de complexidade e de diferenciação crescentes. Não se trata aqui de adaptação do passado, mas de subversão das concepções fundamentais, das formas de abordagem, dos temas de análise. Isso equivale a dizer que mudam, ao mesmo tempo, o conteúdo, o método, as categorias de estudo e as palavras-chave. (MILTON SANTOS, 2007, p. 25)

Diante das incertezas de como o semestre remoto poderia acontecer, na primeira aula síncrona este professor-formador apresenta a proposta de que quaisquer mudanças na arquitetura pedagógica do curso deveriam ser apresentadas ao grupo durante as aulas síncronas, que, de comum acordo entre as partes envolvidas, poderíamos tomar as decisões cabíveis, ou não. Seria uma maneira de evitar uma sucessão de “estados de exceções” solicitadas via e-mail, como o pedido de extensão de prazos por algumas discentes, ou formas de agrupamentos variadas, de acordo com interesses individuais, para as realizações de tarefas, enquanto o restante do grupo trabalha dentro daquela arquitetura pedagógica acordada. Caso uma proposta seja apresentada durante a aula síncrona, e ela seja aceita, todos os discentes e este professor-formador se adequariam aos novos protocolos de trabalho, o que evitaria os casos de “exceções”

que poderiam ser consideradas por alguns discentes como uma decisão arbitrária, o que de fato, poderia ser.

Assim, ainda durante aquela primeira aula síncrona, foi realizada a primeira proposta de que a aula síncrona ocorresse às terças-feiras, ao invés das quintas-feiras, como havia sido inicialmente planejada. A discente que apresenta essa proposta justifica dizendo que ela tem uma aula particular agendada às quintas-feiras no período da manhã, e que naquela primeira aula, ela havia entrado no início da aula remota, saído para ministrar a sua aula, e havia retornado para participar do final da aula. O grupo aceita a mudança proposta.

As aulas síncronas planejadas para às quintas-feiras apresentavam um propósito específico, a presença de feriados às segundas-feiras. Como um dos objetivos das aulas síncronas é o “fechamento” das discussões que ocorrem nos Fóruns de Discussão às quartas-feiras, a transferência da aula de quinta-feira para terça-feira implicaria no encerramento dos Fóruns de Discussão, agora, às segundas-feiras, e não mais às quartas, pois eu precisaria de pelo menos algumas horas para reler, revisar as discussões e planejar a articulação dos conteúdos do encontro síncrono, antes da aula propriamente dita. Apesar da presença dos feriados às segundas-feiras, o grupo decide pela transferência das aulas síncronas para as terças-feiras.

Na segunda aula síncrona, foi apresentada a proposta de mudança do dia de entrega dos *journals* semanais, de terça-feira para quinta-feira. Proposta aceita. E logo em seguida, a proposta de que as sessões de orientações e feedbacks dos planos de aula se limitassem aos horários da aula, conforme o calendário proposto pelo colegiado. Essa proposta inviabilizaria o trabalho que estava sendo realizado, pois o tempo limitado¹¹⁷ dentro do período de aulas de

¹¹⁷ Devido à maneira como os feedbacks são realizados, fazendo as discentes refletirem sobre as suas escolhas e decisões em seus planos de aulas, essas sessões de orientação e feedback consomem cerca de uma hora por par. Havia vinte e duas discentes matriculadas, onze pares, das quais oito ou nove pares entregam os planos de aula. A carga horária da disciplina corresponde a sete horas semanais, oito créditos. Apenas a

acordo com as especificações do colegiado não seria suficiente para contemplar todos os discentes matriculados na disciplina. Assim, ficou acordado que, quem pudesse, agendaria as sessões de orientação em horários alternativos.

Aparentemente os feedbacks em forma de perguntas incomodam alguns discentes, que dizem, “Nunca tive feedbacks assim!” “Disseram pra gente que esse seria um semestre fácil!” Outro discente lança um comentário no chat da aula síncrona, e escreve, “Você sabe o que está fazendo?”, e ao ouvir deste professor-formador sobre a importância das perguntas e aprender a pesquisar, eu ouço, “Queremos mais aulas expositivas!”. Um tanto quanto consternado com esse pedido, considerando que a arquitetura pedagógica da disciplina foi construída com o objetivo de oferecer elementos mediadores que promovessem a pesquisa, a reflexão e a formação de professores mais libertos e libertadores, ao explicar novamente os objetivos de cada tarefa e as experiências que cada tarefa poderia proporcionar na formação desses discentes, professores em formação, eu ouço, “nós não sabemos fazer pesquisas”. Confesso que meio atônito, eu digo, “você usam o Google, não usam?”, e outro discente responde, “a gente não pode confiar no Google”. E outro discente complementa, “Queremos saber o que é *Suggestopedia*”.

Naquele momento, eu confesso que fiquei bastante desconcertado e atônito diante do que eu ouvia, tentando construir sentidos, ao mesmo tempo em que precisava manter a calma e construir um diálogo possível. De onde será que a ideia de aprender o que é *Suggestopedia* surge, para que na fala daquela discente ela seja tão veementemente enfatizada? Senti-me tão desconcertado naquele momento a ponto de esquecer-me e relevar a questão do “não saber fazer pesquisa” levantada anteriormente.

carga horária das oito ou nove sessões de orientações, o que corresponderia a oito ou nove horas semanais, extrapola a carga horária da disciplina. E onde se encaixaria a aula síncrona?

Diante daquela situação, eu disse que *Suggestopedia*, assim como *Total Physical Response* e *Silent Way*, por exemplo, são espasmos metodológicos da primeira metade do século XX, e não faz sentido dispendar o nosso precioso tempo discutindo metodologias que sequer foram relevantes em suas próprias épocas. E em seguida eu ouço, “a gente não sabe o que é *Communicative Approach*”. E eu fiquei pensando se valeria a pena reconstruir novamente com os alunos o design da disciplina, diante daquela discussão tão acalorada, constituída de múltiplas vozes que se amontoam em busca de algo, que, naquele momento eu não fazia ideia.

Será que valeria a pena revisitar a fala sobre a importância da pesquisa e reflexões advindas da busca por informações, da independência do professor, e naquele momento, ainda que atormentado diante do que estava ocorrendo, e como estava ocorrendo, ao tentar responder aos anseios daquele grupo, eu tomo a decisão de substituir alguns textos que articulam temas como o dos gêneros textuais, letramentos multimodais, práticas translíngues e a aprendizagem ubíqua. Esses temas são substituídos por dois outros textos, um sobre a Abordagem Comunicativa e outro sobre a Aprendizagem Baseada em Tarefas.

Oportunidades para que os alunos rompam a ordem [do discurso] presente são ainda mais reduzidas pelos próprios alunos que foram condicionados ao longo de muitos anos com abordagens de giz e fala (aulas expositivas) e a simplesmente regurgitar o conhecimento adquirido dos professores para passar nos exames¹¹⁸.
(WAGHID, F. 2019, 146)

Em momentos posteriores, alguns e-mails são recebidos, com solicitações de envio dos textos de acordo com o planejamento da disciplina, expressando o descontentamento das decisões tomadas pelo grupo.

¹¹⁸ Opportunities for students to rupture the given order are further diminished by students themselves who have been conditioned over many years with chalk-and-talk approaches to merely regurgitate knowledge acquired from teachers in order to pass examinations (WAGHID, F. 2019, 146)

Na arquitetura pedagógica da disciplina, a proposta de leitura contemplava seis textos, de aproximadamente vinte páginas cada, que seriam realizadas ao longo do semestre remoto. Entretanto, a substituição de quatro desses temas por dois ocorre porque antes desta discussão iniciar, naquela mesma aula, outra havia ocorrido, a de que havia tarefas demasiadamente “complexas” e que, repetindo o que já foi anteriormente escrito, havia sido prometido a eles “um semestre fácil!”.

... quando se propõe que o verdadeiro é uma busca e não um resultado, que o verdadeiro é um processo, que o conhecimento é um processo e, enquanto tal, temos de fazê-lo e alcançá-lo através do diálogo, através de rupturas, isto não é aceito pela grande maioria dos estudantes que se acham acostumados com que o professor, hierarquicamente, tenha a verdade, ele o sábio, e, portanto, não aceitam o diálogo. Para eles o diálogo é sinal de fraqueza do professor, para eles a modéstia do saber é mostra de fraqueza e ignorância. (FAUNDEZ, 1985, p.43)

É ainda durante aquele momento, ao oferecer espaços para diálogos e ouvir esses discentes, professores e professoras em formação, ouço um discente sugerindo que os *journals* deveriam ter a extensão de meia página. Eu explico novamente os motivos que me fazem decidir por aqueles cinco mil caracteres com espaços, aproximadamente uma página e meia em *word*, *Times Romans* 12, espaço 1.5. Diante dos temas apresentados, a primeira meia página pode ser facilmente escrita sem praticamente nenhuma reflexão ou leitura, pois são praticamente dois parágrafos sobre temas do cotidiano e das experiências de vida de cada um deles ou temas discutidos nos Fóruns de Discussão e durante as aulas síncronas. Ao estabelecer o tamanho do texto em cinco mil caracteres com espaço, esses discentes teriam que viajar por suas mentes e resgatar histórias presentes-passadas, e que, talvez seja nesse momento que, possíveis reflexões outras possam ocorrer. Naquele momento, em que eu achava “razoável” de alguma maneira tentar negociar algumas daquelas demandas, ciente do prejuízo daquelas decisões, eu acabei diminuindo a quantidade de tarefas, eliminando alguns *journals* semanais e Fóruns de Discussão.

Vale a pena notar que, nos seres humanos, o viés cognitivo está profundamente enraizado na mente das pessoas e tende a operar de forma mais automática do que o pensamento consciente. Como tal, o viés cognitivo é bastante difícil de “controlar até mesmo pelos agentes mais conscienciosos e bem intencionados (ANDERSON¹¹⁹, 2012, p.167). A epistêmica do viés cognitivo nem sempre se baseia apenas em preconceitos ativos contra o outro. Em vez disso, com o passar do tempo e a transmissão do conhecimento de uma geração para outra, mesmo aqueles que conscientemente assumiram posições ativas contra a exclusão e marginalização do outro ainda herdam as estruturas epistêmicas e as substâncias que são herdadas pelo preconceito contra a epistemologia alternativa¹²⁰.

(MANTHALU; WAGHID, 2019, p.34)

Algumas semanas mais tarde, eu descubro sobre a existência de um *pacto* entre os discentes. Sempre que um deles se manifestar em sala de aula, demonstrando algum tipo de insatisfação, os colegas devem apoiá-lo tumultuando a aula, dizendo que não sabem, ou que não estão entendendo, dizendo que estão fazendo o melhor que podem e que o professor deveria considerar aquele esforço, e contando histórias para que o docente caminhe mais devagar ou retorne aos movimentos anteriores. Aparentemente, é uma forma de “ganhar tempo”, de confundir o professor, fazê-lo voltar, abordar novamente alguns dos temas estudados. O silenciamento daqueles que não concordam encontra-se presente.

Embora as circunstâncias nem sempre permitam ao sujeito questionar as ações morais do grupo, isso não significa que o sujeito não tenha capacidade ou agência para fazê-lo. O poder imposto pelo grupo sob a chamada liderança se torna o principal constituinte para exacerbar uma liberdade interna, como a imoralidade no sujeito. E esse poder é ainda mais amplificado quando sujeitos dentro de um grupo não têm voz para questionar esse poder. Pode-se argumentar que somos obrigados a seguir o grupo na medida em que isso está associado principalmente ao aumento da sustentabilidade econômica do grupo. A questão mais contestada e inextricável que surge nos debates sobre a liberdade é a questão de saber se e

¹¹⁹ ANDERSON, E. Epistemic Justice as a virtue of social institutions. *Social Epistemology*. Vol.26, N.2, p.163-173, 2012.

¹²⁰ It is worth noting that in human beings, cognitive bias is deeply rooted in the minds of people and tends to operate more automatically than conscious thought. As such, cognitive bias is quite difficult to “control even by the most conscientious and well-intentioned agents (ANDERSON, 2012, p.167). Epistemic of cognitive bias is not always just based on active prejudices against the other. Rather, with passage of time and transmission of knowledge from a generation to another, even those who have consciously taken active positions against exclusion and marginalization of the other still inherit the epistemic structures and substances that are inherited by prejudice against alternative epistemology. (MANTHALU; WAGHID, 2019, p.34) Tradução minha.

quando a falta de recursos constitui uma restrição à liberdade de um sujeito ou grupo.¹²¹. (WAGHID, Z, 2019, p.167)

“ ‘Estamos fazendo um motim’. Outros [alunos] expuseram o motivo da rebelião: a excessiva carga de leitura da disciplina”, relata Almudras (2021) em seu artigo *Parece revolução, mas é só neoliberalismo*. Ao compartilhar esse artigo da Revista Piauí de um autor, cujo pseudônimo é Almudras, professor em árabe, algumas de minhas intercessoras dizem, “parece muito com a sua história”.

Após ter negociada a decisão em diminuir o número de *journals* semanais, que passaram a ser quinzenais, nesse novo recorte, e, também devido ao momento em que isso ocorre, uma decisão tomada no calor do debate, percebe-se, tardiamente, que os diários “eliminados” referem-se aos temas em que as teorias e as práticas seriam abordadas. Teorias que, a princípio, já haviam sido debatidas nos Fóruns de Discussão, e por isso, não haveria motivos significativos para as suas exclusões. Tentar compreender o que movimenta esses devires discentes, da maneira como ocorreu, é uma questão que continuo sem compreender, pois para mim, tais movimentos agênticos os mantem imobilizados na condição de colonizados subalternos em que nos encontramos.

Diante da maneira como esses fatos foram concatenados durante a aula, e os movimentos apresentados por esses discentes, além da questão da ética e dos valores morais, cabe aqui mencionar a relação que Freire constrói entre liberdade e licenciosidade. “A

¹²¹ While circumstances may not always enable the individual to question the moral actions of the group, this does not mean that the individual lacks the ability or agency to do so. Power imposed by the group under so-called leadership becomes the main constituent in exacerbating an internal freedom such as immorality in the individual. And this power is further amplified when an individual within a group does not have a voice to question this power. One could argue that one becomes obliged to follow the group to the extent that it is associated primarily with enhancing the economic sustainability of the group. The most contested and inextricable issue arising in debates about freedom is the question whether and when a lack of resources constitutes a restraint on the freedom of an individual or group. (WAGHID, Z, 2019, p.167) Tradução minha.

licenciosidade enquanto distorção da liberdade é que compromete a rigorosidade” (FREIRE, 1985, p.45).

O que eu sempre deliberadamente discordei, em nome do próprio respeito à liberdade, foi sua distorção em licenciosidade. O que eu sempre procurei foi viver em plenitude a relação tensa, contraditória e não mecânica, entre autoridade e liberdade, no sentido de assegurar o respeito entre ambas, cuja ruptura provoca a hipertrofia de uma ou de outra. (FREIRE, 1996, p.106)

Apesar dessa minha “ingenuidade” docente, eu ainda acredito, e gostaria de continuar acreditando, que,

A autonomia, enquanto amadurecimento do *ser para si*, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É nesse sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade.

(FREIRE, 1996, p.105, grifos do autor).

Entretanto, essa distrofia de uma suposta liberdade e autonomia oferecidas, em favor de uma licenciosidade poderia talvez ser explicada através das múltiplas relações de poder que constituem o corpo social descrito por Foucault. As relações de poder

... não podem dissociar-se, nem estabelecer-se, nem funcionar sem uma produção, uma acumulação, uma circulação, um funcionamento do discurso verdadeiro. [...] só podemos exercer o poder mediante a produção da verdade. Isso é verdadeiro em toda sociedade, mas acho que na nossa, essa relação entre poder, direito e verdade se organiza de um modo muito particular. Para assinalar simplesmente, não o próprio mecanismo da relação entre poder, direito e verdade, mas a intensidade da relação e sua constância, digamos isto: somos forçados a produzir a verdade pelo poder que exige essa verdade e que necessita dela para funcionar, temos de dizer a verdade, somos coagidos, somos condenados a confessar a verdade ou encontrá-la. (FOUCAULT, 1999, p.28-29)

Apesar dessa tumultuada experiência pedagógica, algo inusitado ocorre com a leitura do texto sobre a abordagem comunicativa. Ao compartilhar um capítulo de livro e um vídeo com Jack Richards¹²² falando sobre a abordagem comunicativa, perguntas sobre se haveria outras formas de ensinar línguas além do ensino de gramática e vocabulário, que eu escrevia nos feedbacks dos planos de aulas, e eram continuamente ignorados por aqueles discentes, professoras e professores em formação, magicamente começam a aparecer nos Fóruns de Discussão, “Como seria possível ensinar línguas para além da gramática?”, “Todos os planos de aula que eu vi até agora sempre se baseavam no ensino de gramática...” “E eu fiquei pensando onde eu estaria, qual seria a minha participação como professor-formador, invisibilizado dentro desta *praxis* pedagógica na qual eu estava inserido, inserido como o Outro, o Outro subalterno.

Ler aquelas perguntas naquele Fórum de Discussão, confesso, oferece um certo alívio, pois se aquela pergunta surge deles, ela se torna uma pergunta genuína, muito mais significativa por ela surgir a partir de movimentos do pensamento daquele sujeito que questiona.

Por outro lado, entristeço-me, ao perceber que o subalterno não reconhece o saber de outro subalterno. É preciso que um homem, branco, americano diga que o ensino de língua inglesa deve se movimentar para além do ensino da gramática para que esses professores e professoras em formação “acreditem” nessa outra história contada por um Outro, sabendo que a história do Outro pode se apenas uma história, uma outra versão da história.

[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento epistemológico” da prática, enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. Quanto melhor faça essa operação, tanto mais inteligência ganha da prática em análise e

¹²² O link do vídeo do Jack Richards é: https://youtu.be/XYdUB_e8_Zc. Curiosamente, este é o primeiro vídeo que surge a partir do mecanismo de busca do YouTube quando é digitado: *Communicative Language Teaching*, e o terceiro quando digitamos *Communicative Approach*. Em 17.01.2021.

maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. (FREIRE, 1996, p.40, grifos e aspas do autor)

A lição que se aprende com essa experiência é a de que, talvez seja necessário articular alguns diálogos iniciais com esses teóricos colonizadores e suas “metodologias”, cujas vozes parecem reverberar mais em mentes e corpos colonizados, para que, a partir deles, processos de decolonialidades em *devir*, possam, quiçá, ocorrer.

Na ecologia de saberes cruzam-se conhecimentos, e portanto, também ignorâncias. [...] na ecologia de saberes, a ignorância não é necessariamente um estado original ou ponto de partida. Pode ser um ponto de chegada.

(SOUSA SANTOS, 2010a, p.56)

Confesso que essa será uma história que eu levarei comigo. Uma história protagonizada pelo Outro, cujo desconhecimento me mantém em estado de alerta e reflexão diante de uma história que possa, talvez, novamente se repetir.

A integração ao seu contexto, resultante de estar não apenas nele, mas *com* ele, e não a simples adaptação, acomodação ou ajustamento, comportamento próprio da esfera dos contatos, ou sintoma de sua desumanização, implica em que, tanto a visão de si mesmo, como a do mundo, não pode absolutizar-se, fazendo-o sentir-se um ser desgarrado e suspenso ou levando-o a julgar o seu mundo algo sobre que apenas se acha. A sua integração o enraíza. (FREIRE, 1967, p.42, grifos do autor)

"Esta é a minha versão de história, a que contei. Quer seja ela doce, ou não doce, leve um pouco dela para algum outro lugar e deixe que uma parte volte para mim¹²³." (AKAN, desde sempre).

¹²³ Quando os contadores de história do povo Akan terminam de contar uma história, essas são as palavras de encerramento: fechamento: *"This is my story that I have related. If it be sweet, or if it be not sweet, take some elsewhere, and let some come back to me."* (AKAN, desde sempre) Tradução minha. Disponível em: <https://en.wikipedia.org/wiki/Anansi> Acesso em 26.11.2020.

AVALIAÇÃO COM OS PARES: RUBRICAS E REFLEXÕES

Além dos estudos, os educadores devem se engajar em praxis nas quais as suas reflexões críticas sejam concretizadas em ações com conhecimento. Ou seja, ao invés de serem observadores complacentes, eles devem se tornar agentes da história¹²⁴.
(MACEDO, 2019, p.34)

Realizar leituras de mundo a partir de escutas e “respeitar a leitura de mundo do educando para ir além dela” (FREIRE, 1996, p.120), mesmo que essas leituras de mundo sejam leituras de mundo colonizadas. A “minha posição tem de ser a de respeito à pessoa que queira mudar ou que recuse mudar. Não posso negar-lhe ou esconder-lhe minha postura, mas não posso desconhecer o seu direito de rejeitá-la” (FREIRE, 1996, p.69).

Apesar de todo desconforto vivido, ainda na segunda metade do semestre remoto é compartilhada uma rubrica com os discentes, professores e professoras em formação, como uma experiência piloto para ser considerada na elaboração do trabalho final da disciplina, a sequência didática.

A rubrica é criada e compartilhada por dois motivos. O primeiro motivo foi a percepção deste professor-formador de que os feedbacks escritos não estavam sendo lidos, baseados no silêncio sepulcral dos discentes, câmeras e microfones desligados durante as sessões de orientações. O segundo motivo está relacionado à imobilidade persistente nos planos de aula, pois mesmo sendo questionados, semana após semana sobre a possibilidade de planejar a aula de língua inglesa para além da língua normativa, e discutindo e oferecendo opções e possibilidades outras para aqueles planos de aula, a impressão que se tinha era a de que havia um *template* compartilhado de plano de aula baseado no ensino de gramática e vocabulário, a

¹²⁴ “Beyond studies, educators must engage in praxis where their critical reflections is [sic] concretized in knowledgeable actions. That is, rather than being complacent observers they must become agents of history”. (MACEDO, 2019, p.34) Tradução minha.

partir do qual a criação de “novos” planos de aula ocorria. Cientes de que a nota seria obtida a partir da entrega dentro do prazo e não dependente do esforço em reelaborar as tarefas solicitadas de forma mais criativa, outros movimentos não eram necessários.

É uma situação que me faz lembrar os textos lidos sobre o colonialismo, a partir da perspectiva de guerra sem ética (*non-ethics of war*), descrito por Maldonado-Torres (2007, p.247), onde tudo vale com o corpo e a mente do subalterno, uma possível auto sabotagem em suas próprias formações docentes. Nem todos os discentes, professoras e professores em formação, compartilham dessas estratégias. Entretanto, parece-me que o pacto entre eles os impede de tomar outras posições ou pronunciarem-se e terem as suas vozes dissoantes ouvidas.

[...] toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica em função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias, ideais. [...] Especificamente humana, a educação é gnosiológica, é diretiva, por isso política, é artística e moral, serve-se de meios, de técnicas, envolve frustrações, medos, desejos. Exige de mim, como professor, uma competência geral, um saber de sua natureza e saberes especiais, ligados à minha atividade docente. (FREIRE, 1996, p.68)

Em 2021.1 rubricas (anexo 5) servirão de elemento mediador para auxiliar os discentes nas elaborações de seus planos de aulas e a sequência didática, assim como para fazê-los refletirem sobre como elaborar perguntas nos Fóruns de Discussão. Essas mesmas rubricas serão empregadas para que um exercício de avaliação por pares ocorra. Espera-se que, ao avaliar o trabalho de seus pares, os discentes possam discernir e refletir sobre as suas próprias *praxis* pedagógicas, presentes em seus planos de aula. Li, Xiong, Tywoniw et al (2020) discorrem sobre os benefícios da avaliação por pares,

[...] examinamos os impactos para as três condições de controle: sem avaliação, avaliação do professor e autoavaliação. Descobrimos que a avaliação pelos pares não apenas gerou um efeito maior do que a ausência de avaliação, mas também mostrou um efeito mais positivo do que a avaliação do professor. Apesar dos desafios associados à realização de avaliações por pares (TOPPING, 2003), o envolvimento na avaliação por pares melhora a aprendizagem do aluno (DOCHY; SEGERS; SLUIJSMANS, 1999; SEBBA *et al.*, 2008; LI; LIU; STECKELBERG, 2010). Conforme resumido por Topping (1998), a avaliação por pares produz muitos benefícios para os alunos, como reflexão construtiva, aumento do tempo na tarefa, mais atenção no trabalho e um maior senso de comprometimento com ética¹²⁵ e responsabilidade¹²⁶. (LI; *et al.*, 2020, p.10)

Ao acreditar que esses momentos de avaliação por pares possam oferecer reflexões outras em seus planos de aulas presentes-futuros, será possível pensar em um semestre com a entrega de menos planos de aula e mais reflexões.

Entretanto, um alerta foi gerado sobre o perigo de realizar a avaliação por pares, pois foi confirmado por mais de uma fonte de que, quando a avaliação entre pares ocorre, o pacto entre os discentes sugere uma nota mínima a ser designada, 8.0 (oito), uma nota que nunca é de fato “concretizada”, pois a atribuição dada geralmente varia entre 9.0 (nove) e 10.0 (dez).

Apesar de, a avaliação por pares mediadas pelas rubricas não ter como objetivo a conversão numérica, mas sim que ela estimule processos de reflexões acerca do trabalho docente, há que se considerar essa variável no construto de avaliação do semestre 2021.1. E assim como Carmagnani (2013) diz, “defendemos que essa deve ser a luta: conviver com esses

¹²⁵ O texto original apresenta aqui a palavra *accountability* (nota de rodapé 126), que possui outros significados em língua inglesa, e entre elas, *responsabilidade com ética, auto avaliação como uma espécie de “prestação de contas”*. Considerando que “*accountability* é um conceito da esfera ética com significados variados” (WIKIPEDIA, 2020), e que a palavra comprometimento denota um significado que vai além da esfera da responsabilidade, pois é possível sermos responsáveis sem nos comprometer, e diante das praxis pedagógicas propostas nesta tese, é realizada a opção de traduzir *accountability* como *comprometimento com ética*.

¹²⁶ Furthermore, we also examined the effect sizes for the three control conditions: no assessment, teacher assessment and self-assessment. We found that peer assessment not only generated a larger effect than no assessment but also showed a more positive effect than teacher assessment. Despite the challenges associated with conducting peer assessments (Topping 2003), involvement in peer assessment does enhance student learning (Dochy, Segers, and Sluijsmans 1999; Sebba et al. 2008; Li, Liu, and Steckelberg 2010). As summarised by Topping (1998), peer assessment yields many benefits to students, such as constructive reflection, increased time on task, more attention on work and a greater sense of accountability and responsibility. (LI *et al.*, 2020, p.10) Tradução minha.

conflitos buscando cumprir nosso projeto que deve ser sempre guiado pela ética, pelo compromisso e pela resistência (CARMAGNANI, 2013, p.139).

Confesso também ser um tanto perturbador, para este professor-formador, o compartilhamento de rubricas, pois em princípio elas poderiam sugerir uma outra versão do processo de colonização. Contudo, após algumas reflexões, espero não estar enganado, considere que, a rubrica poderá servir de guia para que sujeitos possam eventualmente conseguir se distanciar da situação de colonizado, e talvez, visualizar a decolonialidade, momento em que a rubrica não mais fará sentido e deixará de ser empregada. É o que Sousa Santos (2000), quando discorre sobre a ecologia de saberes menciona a trans-escalaridade, como forma de articular a compreensão de mundo do subalterno, de maneira que ele possa visualizar outras possibilidades de leituras de mundo.

[...] é imperativo desenvolver algum tipo de articulação entre as experiências subalternas através das ligações locais-globais. Para ser bem-sucedida, a ecologia de saberes tem de ser *trans-escalar* (SOUSA SANTOS, 2000, p.225-2 53, apud SOUSA SANTOS, 2010a, p.59)

Trazer questões desafiadoras como essas apresentadas em minha tese é uma maneira de demover o paradigma da modernidade, ainda que parcialmente, e não apresentar apenas casos de sucesso, mas discorrer também sobre as intempéries do trabalho acadêmico.

OUTRAS ECOLOGIAS, OUTROS MOVIMENTOS

Para Deleuze, ensino e aprendizagem genuínos são simplesmente nomes para o pensamento genuíno. O objetivo do ensino e aprendizagem é pensar de uma maneira outra, engajar a força daquilo que é outro, diferente e novo¹²⁷. (BOGUE¹²⁸, 2008, p. 15, apud BONTA, 2013)

Os rizomas nascem e se suplementam a cada movimento do pensamento. Durante esses anos em que esta tese se corporifica, ainda que em sua sempre incompletude, há outros rizomas, alguns germinando, outros em estado de latência, e vários despontando para direções outras, muitas vezes, imprevisíveis e inimagináveis.

Entre julho de 2018 e agosto de 2019, participo do programa Idiomas sem Fronteiras como coordenador pedagógico, momento em que *praxis* pedagógicas, muitas das quais também são compartilhadas com os discentes de Estágio Supervisionado I e II de Língua Inglesa, servem de elementos mediadores para a reflexão da prática docente com as professoras e professores participantes do programa.

Entre agosto de 2019 até janeiro de 2021, participo da equipe de redatores do Documento Curricular Referencial da Bahia, cuja proposta para o ensino da língua inglesa contempla a construção de um currículo, cujo conteúdo é construído *com e para* as alunas e alunos do Ensino Médio e suas professoras e professores, baseada nas Teorias de Gêneros Textuais (BAHKTIN, 1992; 2014) e Multi (Novos) Letramentos (COPE; KALANTZIS, 2016; LANKSHEAR; KNOBEL, 2011).

¹²⁷ “For Deleuze genuine teaching and learning are simply names for genuine thought. The goal of teaching and learning is to think otherwise., to engage the force of that which is other, different and new”. (Bogue, 2008, p.15, apud BONTA, 2013). Tradução minha.

¹²⁸BOGUE, Ronald. Search Swim and See: Deleuze’s apprenticeship in signs and pedagogy of imagens. IN: SEMETSKY, Inna (org.) **Nomadic Education: variations on a theme by Deleuze and Guattari**. Rotterdam: Sense. 2008.

A partir do interesse das alunas e alunos do Ensino Médio, o componente de língua inglesa propõe que pesquisas de textos impressos e multimodais, realizadas por alunas e alunos e professoras e professores, façam parte de processos de ensino e aprendizagem de línguas e linguagens, com a finalidade de construção de sentidos a partir dos textos escolhidos e ampliar as lentes para que leituras de mundo outras possam ocorrer.

Alguns componentes eletivos foram criados como sugestões aos professores em exercício, dentre os quais, o *Eu, Blogueiro*, componente que explora os letramentos e suas multimodalidades a partir da criação e recriação de gêneros textuais por meio de práticas translíngues mediados por plataformas digitais; *Ciência em Cena*, componente em que as alunas e alunos tornam-se protagonistas na produção de um documentário baseado a partir de um outro componente intitulado *Quintal Vivo*. O componente *Quintal Vivo* contempla a construção de um sistema de produção alimentar autossustentável, baseado no Sisteminha Embrapa, um projeto de produção de alimentos em uma área de aproximadamente cem metros quadrados e com um investimento inicial de quatrocentos e cinquenta reais. A partir do terceiro mês, esse Sisteminha produz alimentos de forma contínua para uma família de até quatro pessoas. *Ciência em Cena* surge como componente curricular com o objetivo de oferecer às alunas e alunos experiências relacionadas à pesquisa, documentação, edição de vídeos, escrita de blogs, e o que mais os processos criativos das alunas e alunos possam oferecer, cuja *praxis* pedagógica contempla as multimodalidades e seus letramentos, e os processos de pesquisa, documentação e análises de dados, criando diálogos transdisciplinares com as outras áreas de ciências da natureza, ciências sociais e matemática.

O conceito de letramentos no século XXI desconstrói e co-constrói, reconstrói os sentidos de aprender e saber ler e escrever, construir sentidos a partir de letramentos outros e realizar leituras de mundo em ecologias multimodais e multissensoriais. *Eu blogueiro* e *Ciência em Cena* são dois componentes que contemplam representações de nossos mundos mentais co-

construídas por meio das tecnologias digitais em interações com outros sujeitos nas localidades em que vivemos.

O estudo de literaturas escritas e orais, cujos diálogos são construídos a partir de territórios sociais e culturais nas quais autores e obras se localizam a partir de um centro outro, é a proposta do componente cujo título escolhido é *Saberes Literários daqui e de lá*, que faz parte do Itinerário Formativo de Aprofundamento da área de Linguagens e suas Tecnologias, contemplando as literaturas dos povos originários, a literatura de cordel, entre outras.

Com a redução de carga horária do componente de língua inglesa proposta pela Base Nacional Comum Curricular, publicada em 2017, pensou-se na criação de um componente para a terceira série do Ensino Médio, intitulado *My English Expertise*, em que, cada aluno ou grupos de alunos aprofundam os seus estudos, a partir de interesses individuais ou em grupo, tendo como elementos mediadores textos em língua inglesa. Assim, temas como inteligência artificial ou programação de jogos digitais, por exemplo, poderão ser explorados e pesquisados mediados por textos em língua inglesa, cujo foco deixa de ser o ensino da gramática normativa, e a língua se torna uma ferramenta de construção de sentidos contextualizados e de interesse das alunas e dos alunos. Partimos do princípio de que “pode-se ensinar o que se ignora, desde que se emancipe o aluno; isto é, que se force o aluno a usar a sua própria inteligência” (RANCIÉRE, 2011, p.34).

A construção do currículo da educação exige uma visão específica do tipo de ser humano que a educação se destina a entregar à sociedade. Essa é sempre uma questão ética, pois o direito humano à liberdade deve ser reconhecido, respeitado e promovido sempre que houver a intenção de que o ser humano participe de um programa educacional específico¹²⁹. (RAMOSE, 2016)

¹²⁹ The construction of the education curriculum demands a specific vision of the kind of human being education is designed to deliver to society. This is always an ethical issue because the human right to freedom ought to be recognised, respected and promoted whenever there is the intention to have human beings participate in a specific educational programme. (RAMOSE, 2016)

Em outubro de 2018 foi aprovado em reunião da congregação do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia o projeto do Grupo de Pesquisa LET-WEB, Letramentos, Educação, Tecnologia e Webcurrículos, que inclui esta presente investigação. Além das reuniões semanais e quinzenais realizadas no campus universitário, em 2019, reuniões quinzenais também foram realizadas em um colégio estadual, com a participação de três professoras de língua inglesa e algumas alunas do curso de Licenciatura em Língua Inglesa que participavam do Grupo de Pesquisa. Concomitantemente às aulas ministradas às alunas do Ensino Médio, foi um primeiro movimento de construção de outros diálogos com a comunidade escolar, para além dos limites do campus universitário.

LABORATÓRIO DE PRODUÇÃO DE MATERIAIS PEDAGÓGICOS

Imaginar e criar. O sonho que nos move é o sonho freireano de uma Educação libertadora. A capacidade de sermos criativo e imaginar é o que possibilita a realização de nossos sonhos. São eles que provocam movimentos, devir-movimentos que transformam quem nós somos, transformam cada um de nós a cada relação com as pessoas com quem vivemos e interagimos e o mundo em nossa volta.

A ideia de um Laboratório de Criação de Materiais Pedagógicos para o ensino e aprendizagem de Letramentos outros, laborEA-LO, surge a partir dos movimentos desta pesquisa, e algumas das ideias e sonhos que participam desse laboratório dialogam com os processos de decolonialidade em devir, as *praxis* pedagógicas e os letramentos freireanos.

De uma forma bastante resumida, espera-se que os pesquisadores participantes deste laboratório, pesquisem, discutam e produzam materiais interdisciplinares e transdisciplinares

para uma Educação que contemple processos de decolonialidade em suas *praxis* pedagógicas. A ideia é que esses materiais, aparentemente, inexistentes em nossas ecologias colonizadas, contemplem outras narrativas, outros olhares e outras formas de conhecimentos e saberes.

Sefa Dei (2010) aponta para a importância da Historiografia em processos de decolonialidades na Educação, na qual “o aluno deve questionar qualquer história com a qual seja confrontado¹³⁰” (SEFA DEI, 2010, p.2).

É importante dispendir algum tempo discutindo a historiografia africana. A história é entendida não apenas como uma história do passado. A história trata da totalidade da experiência vivida por um povo. A história abrange questões de cultura, economia, política, desenvolvimento e espiritualidade. Ela oferece bases para a discussão das lutas, desafios, fracassos, conquistas, sucessos e triunfos de um povo. A história invoca o presente e o futuro, proporcionando formas de compreender e imaginar a África e a experiência africana. Precisamos evocar uma postura contínua da história que nos permita recuperar o passado, refletir sobre o presente e contestar o futuro. Uma discussão da historiografia africana apresenta ao aluno a maneira como a história e a narrativa funcionam, no que diz respeito à conexão da história com a política, o poder e a cultura¹³¹. (SEFA DEI, 2010, p.2).

Nesse sentido, como um exemplo, a partir de possibilidades ainda a serem imaginadas, juntamente com professoras e professores da área de História poderíamos construir um livro de História, ou contos, que contemple Histórias de Brasis e de mundos, em suas multiplicidades e heterogeneidades, a partir de olhares de sujeitos outros, construindo diálogos, por exemplo,

¹³⁰ the learner must question any history they are confronted with. (SEFA DEI, 2010, p.2) Tradução minha.

¹³¹ It is important to spend some time discussing African historiography. History is understood not simply as a story of the past. History is about the totality of a people's lived experience. History encompasses issues of culture, economics, politics, development and spirituality. It offers cornerstones for discussing a people's struggles, challenges, failures, achievements, successes and triumphs. History invokes the present and the future, providing ways to understand and imagine Africa and the African experience. We need to evoke a continual stance of history that allows us to reclaim the past, reflect on the present and contest the future. A discussion of African historiography introduces the learner to the way history and the telling of history works, as far the connection of history to politics, power and culture. (SEFA DEI, 2010, p.2) Tradução minha.

com algumas culturas oriundas da África, seus conhecimentos vastíssimos que foram apagados das histórias que ouvimos, ou de povos originários das Américas, entre tantos outros.

O resgate de conhecimentos silenciados pertencentes a diversos povos pode transformar a maneira de ler o mundo em que vivem. Ao estudar os conhecimentos de medicina de povos africanos, seus conhecimentos sobre os corpos humanos, os seus processos de mumificação, cujos procedimentos ainda são, atualmente, desconhecidos por aquele centro hegemônico, seria uma maneira de reviver as histórias de glórias de povos silenciados e apagados de suas agências.

Pensar no ensino da lógica matemática por meio de jogos como a Mancala, conhecidas “como *Wari*, no Sudão, *Awari*, no Burkina Faso, *Baulé*, na Costa do Marfim, e que eram jogados nas horas vagas por africanos escravizados, nos portos do Rio de Janeiro e Salvador” (SEABRA, 2019, p.26), e descobrir outras “lógicas” sociais e culturais, outros modos de realizar leituras de mundo torna-se um exercício riquíssimo de construção de conhecimentos entre pares.

Quando pensamos no conceito de escravidão, a partir do olhar do colonizador invasor, e o conceito de escravização que existia em diversas regiões do continente africano, a pesquisa nos mostra que em algumas regiões da África, o sujeito ao ser escravizado era obrigado a abandonar a sua comunidade de origem, e se mudar para um outro território, para o território daquele que venceu aquela batalha. Entretanto, uma vez dentro desse novo território, o sujeito escravizado tinha liberdade para se locomover “livremente” pelos limites daquele território, dessa sua nova comunidade, participar de atividades sociais e culturais com os sujeitos daquela comunidade, relacionar-se com as pessoas e alguns, inclusive, conquistam posições hierárquicas de prestígio nesse novo território contribuindo para a construção de novos conhecimentos nesse novo território em que vive.

Seria interessante também que, a partir desses saberes outros, a co-construção de materiais pedagógicos possibilitem o ensino e a aprendizagem nomeando os diferentes grupos sociais a partir de suas próprias palavras, e não empregar um termo genérico, como africano ou ameríndio, ou quaisquer outros termos criados pelo colonizador invasor. Imaginar uma geografia da África que seja apresentada a partir de olhares locais, cujos nomes remetam às suas próprias línguas, e não à língua dos colonizadores invasores, como por exemplo, “o Lago Victoria, que é conhecido como Nnalubaale, na língua Iuganda, Nyanza, em algumas línguas bantu, e Namlolwe, no dialeto dholuo, no Quênia¹³²” (FOLHAPRESS, 2020). Seria uma maneira, talvez, de reconstruir relações com esses grupos sociais a partir do olhar e do território em que vivem, as suas filosofias, suas religiosidades, e quem sabe, possibilitar a alguns desses sujeitos a sensação de orgulho de serem quem são, com os corpos que eles possuem.

As possibilidades são infinitas, pois há raríssimos materiais que representem ou participem desse tipo de desconstrução do pensamento colonial. E a curiosidade nos mantém inquietos, indagadores como diz Freire.

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta, faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos. (FREIRE, 1996, p.33)

Assim, o conceito de *letramentos freireanos* se alinha com essa pesquisa por acolher e incluir, e possibilitar que os processos de criticidade de movimentos de corpos e de

¹³² Disponível em <https://www.diariodepernambuco.com.br/noticia/mundo/2020/08/na-esteira-global-paises-africanos-mudam-nomes-de-lugares-que-homenag.html> Acesso em 21.01.2021.

pensamentos possam ser co-construídos com a finalidade de provocar processos criativos de transformação de *praxis* pedagógicas outras.

O saber-fazer pedagógico, quaisquer que sejam eles, críticos, bancários, reflexivos acríticos ou quaisquer outros, mediatizado por codificações, processos pelos quais ferramentas e linguagens se tornam elementos mediadores e problematizadores (FREIRE, 1969, p.117) possibilita que “as relações homens-mundo [e] os temas geradores [possam] inaugurar o diálogo da Educação como prática da liberdade” (FREIRE, 1969, p.87).

PROCESSOS DE DECOLONIALIDADES, PORVIR, EM *DEVIR*

Está em curso a globalização neoliberal da universidade.
A nova transnacionalização é exclusivamente mercantil
[e] comporta diferentes níveis e formas de mercadorização da universidade.
(SOUSA SANTOS, 2011, p.20-21)

Em sua obra, *A universidade do século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*, Sousa Santos (2011) provoca um movimento a partir do conhecimento universitário, disciplinarizado, do século XX, ao conhecimento pluriversitário, “um conhecimento contextual na medida em que o princípio organizador da sua produção é a aplicação que lhe pode ser dada” (SOUSA SANTOS, 2011, p.42), que pode ter características cooperativas e solidárias, mas também com a possibilidade de um risco iminente de uma mercantilização desses conhecimentos ou de seus processos de ensino e aprendizagem, movimentos sensíveis e visíveis neste século XXI.

A aula semanal no colégio estadual, as reuniões, com as professoras do colégio estadual e participantes do grupo de pesquisa, no espaço da própria escola, os movimentos produzidos na escrita dos referenciais curriculares, por exemplo, são movimentos que tentam

“vincular a universidade à educação básica e secundária, [...] a produção e difusão de saber pedagógico; pesquisa educacional; e formação dos docentes da escola pública [que] é avidamente cobiçado pelo mercado educacional” (SOUSA SANTOS, 2011, p.80-81).

A separação entre o mundo acadêmico e o mundo da escola – um afastamento que, a manter-se, minará qualquer esforço sério no sentido de relegitimar socialmente a universidade, sob a égide da globalização neoliberal, organismos internacionais, organizações não governamentais e uma plêiade de fundações e institutos privados tem vindo a assumir algumas das funções da universidade pública no desenvolvimento da educação pública, em especial no campo da pesquisa educacional aplicada. (SOUSA SANTOS, 2011, p.81)

Diante dessa realidade que vivemos, e ao considerar os processos de ensino e aprendizagem de língua inglesa, é preciso estar ciente da força do mercado editorial e das organizações, fundações e conselhos diversos e das escolhas que podemos fazer, que é possível fazer. Entretanto, para que possam agir globalmente, o mercado editorial, por exemplo, procura oferecer um material “diferenciado”, sem tocar no âmago de questões localizadas, ou a partir de olhares dos sujeitos locais.

É a partir desses olhares outros, que os processos de decolonialidades em *devir*, por meio da produção de materiais pedagógicos, a maneira como as interações ocorrem, por meio de letramentos freireanos podem se constituir como uma maneira de transformar currículos e praxis pedagógicas, desconstruindo currículos e reconstruindo-os a partir da perspectiva local, um currículo com a cara da Bahia, quiçá, co-construir um currículo de letras baiano.

[...] transformar o currículo educacional é incorporar “percepções, ideias, informações, experiências, práticas, visões de mundo e perspectivas em programas de estudos. Nos domínios da educação e do currículo na África, a transformação consiste em reformular as estruturas epistêmicas para livrá-las da hegemonia intelectual que mina inerente e indevidamente os paradigmas epistêmicos e sistemas indígenas na investigação acadêmica¹³³. (ETIEYIBO, 2016, p.404)

¹³³ [...] transforming the educational curriculum is about incorporating “insights, ideas, information, experiences, practices, worldviews and perspectives into programmes of studies. In the education and curriculum domains in Africa, transformation is about reformulating epistemic structures to rid them of the

Entretanto, devemos estar atentos aos perigos de somente incorporar o que aparenta ser “local”, algo que já ocorre, em diversas escalas, pela educação mercantilizada, quando imagens estereotipadas, como o carnaval, o futebol e a baiana do acarajé, são apresentadas como representações de sujeitos locais, que nada mais é do que uma maneira de reforçar simbolicamente, o local de subalterno dos territórios periféricos.

É preciso movermo-nos um pouco mais e construir diálogos com sujeitos com os quais compartilhamos experiências e valores, valores morais e éticos. É nesse sentido que os processos de decolonialidades em *devir* devem ir além e ser reflexivo. A co-construção de *praxis* pedagógicas outras devem possibilitar observar outros mundos e refletir sobre eles, aprender a pensar com eles, e de maneiras outras, viver processos de decolonialidades de mentes, como diz Thiong'o (1987).

Um projeto de descolonização que simplesmente envolve mudanças no conteúdo curricular ou estilos pedagógicos enquanto mantém, por exemplo, a visão de mundo neoliberal é inadequado para a descolonização. Afirmo que existe a necessidade de uma educação que descolonize a mente (WA THIONG'O, 1987), que seja guiada por um conceito de educação que se vale da potencialidade da razão prática e da libertação¹³⁴. (SHAWA, 2019, p.94)

Esses movimentos, por um currículo outro que participe de processos de decolonialidades em *devir*, deve tentar oferecer paradigmas outros, conectando a realidade vivida dos sujeitos, suas experiências passadas e as suas intenções futuras, em companhia de Sankofa.

intellectual hegemony that inherently and unduly undermines indigenous epistemic paradigms and systems in academic inquiry (ETIEYIBO, 2016, p.404) Tradução minha.

¹³⁴ A decolonisation project that simply engages with changes in curricula content or pedagogical styles while maintaining, for example, the neoliberal world view is inappropriate for decolonization. I contend that there is a need for an education that decolonizes the mind (WA THIONG'O, 1987), one that is girded by a concept of education that draws on practical reason potentiality and liberation. (SHAWA, 2019, p.94) Tradução minha

A decolonização como transformação não é a inclusão dogmática de tudo o que é considerado africano. Em vez disso, a descolonização trata de conectar as experiências e desafios da sociedade. É sobre a universidade refletir sobre os paradigmas filosóficos da sociedade e recomendar uma reestruturação e reconstituição que tornará tais paradigmas mais responsivos à equidade e à justiça global¹³⁵. (MANTHALU; WAGHID, 2019, p.43)

Ao refletir sobre processos de decolonialidades em devir, há temas, muitos dos quais, não foram vividos por este etnógrafo nômade, pelo simples fato de que, o corpo que eu possuo me faz viver outras experiências. Por isso, a ideia do laboratório de criação de materiais pedagógicos, labor-EALO, cujo objetivo é oferecer espaços para que vozes silenciadas possam participar de *praxis* pedagógicas outras, que as mulheres com seus corpos e mentes possam contar as suas histórias, por meio de letramentos freireanos, crítico, engajado socialmente, uma Educação como prática da liberdade, em que os homens comungam os aprendizados uns com os outros, mediados pelo mundo em que vivem (FREIRE, 1969).

¹³⁵ Decolonization as transformation is not about dogmatic inclusion of whatever is deemed African. Rather, decolonization is about connecting the experiences and challenges of society. It is about the university reflecting on the philosophical paradigms of society and recommending restructuring and reconstitution that will make such paradigms more responsive to equity and global justice. (MANTHALU; WAGHID, 2019, p.43) Tradução minha

Imagem 15 - Bambu¹³⁶

¹³⁶ Imagem disponível em: https://br.freepik.com/vetores-premium/botanico-de-brotos-de-bambu-mao-desenho-estilo-vintage-preto-e-branco-isolado_9247828.htm Acesso em 12.01.2021.

FLUXOS, REFLUXOS E REFLEXÕES

A descolonização do ensino superior baseia-se no imperativo de aprender, desaprender, desconstruir e reconstruir valores, normas, crenças e sistemas de pensamento que foram disseminados durante o colonialismo¹³⁷
(METEKWE, 2017)

Torna-se necessário decidir quando essa tese rizomática deve ter suas seções-rizomas parcialmente congeladas. É como a metáfora da avaliação processual e a avaliação somativa por meio de um filme em movimento e de uma fotografia, respectivamente. Chega a hora de tirar uma foto desta tese rizomática. Em companhia do bambu, uma planta rizomática por natureza, e de Sankofa, inicio algumas reflexões de minha tese rizomática, seus fluxos e refluxos, seus passados-presentes e possibilidades de seus presentes-futuros.

A leitura de Bell Hooks, *Teaching Critical Thinking: Practical Wisdom*, 2010, faz com que uma retrospectiva surja em minha mente. “Nós precisamos de mais relatos autobiográficos¹³⁸”, (HOOKS, 2010, p.2), diz ela. É a minha tese! Os relatos autobiográficos fazem parte da minha *praxis* pedagógica, quando eu co-construo com os discentes, professoras e professores em formação, não apenas os diálogos entre as teorias e as práticas, mas também quando compartilho com elas e eles as sensações e emoções sempre que uma meta-aula se transforma em elemento mediador, ou quando revisamos a aula de inglês no colégio estadual a partir da meta-aula e do plano de aula proposto. Essa decisão é tomada para que os discentes ouçam histórias e compartilhem histórias de sucesso, e também as nossas ansiedades, preocupações e frustrações, na esperança de que fique “claro para os discentes que eu pratico

¹³⁷ Decolonization of higher education is predicated on the imperative to learn, unlearn, deconstruct and reconstruct values, norms, beliefs and thought systems that were disseminated during colonialism (METEKWE, 2017, apud HUNGWE; DIVALA, 2019)

¹³⁸ We need more autobiographical accounts. (HOOKS, 2010, p.2) Tradução minha.

o que eu prego. Essa união entre teoria e práxis é um exemplo dinâmico para professores que buscam sabedoria prática¹³⁹” (HOOKS, 2010, p.4).

Pensar é uma ação. Para todos os intelectuais inspiradores, o pensamento é o laboratório aonde os sujeitos vão para fazer perguntas e encontrar respostas, e o lugar onde as visões da teoria e da práxis se encontram, [e a] pedagogia engajada (*engaged pedagogy*) é uma estratégia de ensino que visa restaurar a vontade dos alunos de pensar e de se tornarem totalmente auto reflexivos¹⁴⁰.

(HOOKS, 2010, p.7-8)

No caso desta tese, a arquitetura pedagógica desenhada se constitui como o laboratório, o local de reflexão e prática, onde os movimentos do pensamento são mediados por meta-aulas, planos de aulas e suas regências. Essa *praxis* pedagógica dialoga com discentes e docentes com o objetivo de movimentarmos-nos como agentes de nossas próprias formações, participar de processos de co-construção e desconstrução de nossos pensamentos colonizados, colonizadores e em processos de decolonialidade, mantendo as nossas mentes sempre abertas e assumindo os riscos de que, nem sempre, nós temos ou teremos respostas às perguntas que formulamos. “O pensamento crítico requer que empreguemos as nossas imaginações, observando o mundo a partir de perspectivas outras, que sejam diferentes das nossas, e prevendo as prováveis consequências de nossa posição¹⁴¹” (HOOKS, 2010, p.10).

Uma dessas consequências, presente em todos os semestres, mas de forma mais apaziguada, que neste semestre floresce e se dissemina, está relacionada com o conceito de

¹³⁹ It was clear to audiences that I practiced what I preached. That union of theory and praxis was a dynamic example for teachers seeking practical wisdom. (HOOKS, 2010, p.4) Tradução minha, livre

¹⁴⁰ Thinking is an action. For all inspiring intellectuals, thoughts are the laboratory where one goes to pose questions and find answers, and the place where visions of theory and praxis come together. Engaged pedagogy is a teaching strategy that aims to restore students’ will to think, and their will to be fully self-actualized. It was clear to audiences that I practiced what I preached. That union of theory and praxis was a dynamic example for teachers seeking practical wisdom. (HOOKS, 2010, p.7-8). Tradução minha.

¹⁴¹ Critical thinking requires us to use our imagination, seeing things from perspectives other than our own and envisioning the likely consequences of our position. (HOOKS, 2010, p.10). Tradução minha, livre.

integridade de Hooks, a qual eu me refiro como valores morais e éticos. Hooks (2010, p.32) define integridade como “a integração de ideais, convicções, padrões, crenças e comportamento. Quando nosso comportamento é congruente com nossos valores professados, quando ideais e práticas se combinam, temos integridade”.

Hooks descreve a reação de uma de suas discentes, mulher branca e jovem, diante dos movimentos do pensamento crítico presentes em suas aulas, a partir de uma de suas falas, “eu sou uma dessas capitalistas malignas que você critica e não quero ser mudada pela participação em sua sala de aula ou pela leitura de seus livros¹⁴²” (HOOKS, 2010, p.27). Hooks afirma que a palavra *maligna* não foi empregada em suas aulas ou em nenhuma referência oferecida, e complementa,

[...] em todas as aulas que dou, deixo claro desde o início que minha intenção não é criar clones de mim mesma. “Minha principal intenção como professora é criar uma comunidade de aprendizagem aberta, onde as alunas são capazes de aprender a ser pensadoras críticas, capazes de compreender e responder ao material que estamos estudando juntas”. Acrescentei que, por experiência própria, conforme as alunas se tornam pensadoras críticas, muitas vezes, por sua própria vontade, mudam de perspectiva; só elas sabem se isso é para melhor¹⁴³.

(HOOKS, 2010, p.27)

Algumas das reações adversas em relação à proposta oferecida no semestre remoto se assemelham a essa discente, mulher branca capitalista, que deseja afirmar a opção escolhida. Em relação ao discente, aos discentes que também afirmam e lutam em querer um semestre fácil, com mais aulas expositivas, apresentam movimentos agênticos que os mantem onde se

¹⁴² I am one of those evil capitalists you critique, and I do not want to be changed by participation in your classroom or reading your books. (HOOKS, 2010, p.27). Tradução minha.

¹⁴³ [...] in all the classes I teach I make it clear from the start that my intent is not to create clones of myself. “My primary intent as a teacher is to create an open learning community where students are able to learn how to be critical thinkers able to understand and respond to the material we are studying together”. I added that it has been my experience that as students become critical thinkers, they often of their own free will change perspectives; only they know whether that is for the better. (HOOKS, 2010, p.27) Tradução minha.

encontram (SAITO, 2017), o que, de fato, é uma opção dentro da sociedade neoliberal em que vivemos. Cabe a cada um de nós decidirmos se queremos nos manter acorrentados à ela, ou nos movimentarmos de outras maneiras.

Almudras (2021) relata experiências semelhantes vividas por outros professores universitários, questões e processos caros que envolvem a *Educação como prática da liberdade*, em detrimento de suas próprias formações acadêmicas e profissionais.

É interessante observar como, de modo geral, os autoritários consideram, amiúde, o respeito indispensável à liberdade como expressão de incorrigível espontaneísmo e os licenciosos descobrem autoritarismo em toda manifestação legítima de autoridade. A posição mais difícil, indiscutivelmente correta, é a do democrata, coerente com seu sonho solidário e igualitário, para quem não é possível autoridade sem liberdade, e esta sem aquela. (FREIRE, 1996, p.106)

Estar inserido em uma das instituições de nossa sociedade que mais veementemente prima por linearidades, hierarquizações e o discurso da verdade universal, por meio de mecanismos de controle e poder naturalizados e invisibilizados, ao professor-formador que oferece aberturas de possibilidades e escolhas, movimentos do pensamento em que as heterogeneidades e as multiplicidades floresçam, cabe-lhe a frustração de, em determinados momentos, ter que dialogar com sujeitos que buscam por verdades universais construídas pelo pensamento do Outro. A “nossa maior dificuldade é compartilhar conhecimento de um ponto de vista imparcial e/ou decolonizado com alunos que estão tão profundamente atolados na cultura dominadora que não estão abertos para aprender novas maneiras de pensar e saber¹⁴⁴” (HOOKS, 2010, p.27), o que Sousa Santos (2010a), em outras palavras, denomina de pensamento abissal.

¹⁴⁴ Our major difficulty is sharing knowledge from an unbiased and/or decolonized standpoint with students who are so deeply mired in dominator culture that they are not open to learning new ways of thinking and knowing. (HOOKS, 2010, p.27) Tradução minha.

O reconhecimento da persistência do pensamento abissal é, assim, a *conditio sine qua non* para começar a pensar e a agir para além dele. Sem este reconhecimento, o pensamento crítico permanecerá um pensamento derivativo que continuará a reproduzir as linhas abissais, por mais anti-abissal que se autoproclame. Pelo contrário, o pensamento pós-abissal é um pensamento não-derivativo, envolve uma ruptura radical com as formas ocidentais modernas de pensamento e ação. No nosso tempo, pensar em termos não-derivativos significa pensar a partir da perspectiva do outro lado da linha, precisamente por o outro lado da linha ser o domínio do impensável na modernidade ocidental. A emergência do ordenamento da apropriação/violência só poderá ser enfrentada se situarmos a nossa perspectiva epistemológica na experiência social do outro lado da linha.

(SOUSA SANTOS, 2010a, p.52-53)

As linhas abissais e os pensamentos abissais participam de uma realidade que deve ser considerada quando processos de co-construções de praxis pedagógicas em territórios fronteiriços ocorrem, pois eles deslocam os sujeitos de suas zonas de conforto, dos mitos e crenças do Outro nos quais acreditam. Apreensões que surgem diante do que é observado e refletido, a partir de suas próprias experiências reais de vida e a realidade em que vivem. São corpos e mentes que agem, reagem, movem-se, cada um à sua maneira.

O pensamento crítico de fronteira fornece um método para legitimar a mudança decolonial e funciona como um conector entre diferentes experiências de exploração, [e como elas] podem agora ser pensadas e exploradas na esfera das diferenças coloniais e imperiais. Assim, o pensamento crítico de fronteira é o método que conecta a pluralidade (diferentes histórias coloniais emaranhadas com a modernidade imperial) em um projeto universal de desvinculação da racionalidade moderna e construção de outros mundos possíveis. O pensamento crítico de fronteira envolve e implica tanto as diferenças imperiais quanto as coloniais¹⁴⁵. (MIGNOLO, 2007, p. 498)

¹⁴⁵ Critical border thinking provides one method to enact the de-colonial shift and it operates as a connector between different experiences of exploitation can now be thought out and explored in the sphere of the colonial and imperial differences. Thus, critical border thinking is the method that connects pluri- versality (different colonial histories entangled with imperial modernity) into a uni-versal project of delinking from modern rationality and building other possible worlds. Critical border thinking involves and implies both the imperial and colonial differences. (MIGNOLO, 2007, p. 498) Tradução minha.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chega o momento em que é preciso, momentaneamente, apagar as luzes e fechar as cortinas. Refletir sobre os movimentos rizomáticos da pesquisa e os movimentos do pensamento deste pesquisador e algumas de minhas agências co-construídas ao longo desta caminhada.

Inicialmente este trabalho se inicia ainda como um projeto incipiente apresentado a uma diretoria regional de ensino na cidade de São Paulo, com o objetivo de explorar as tecnologias digitais da informação e comunicação e possibilidades de praxis pedagógicas com as professoras e professores das escolas municipais. Contudo, antes mesmo de seu início, este pesquisador é desterritorializado e reterritorializados em uma outra localidade.

Ao assumir o cargo de professor-formador universitário, aquele projeto inicial, a partir do qual suplementos vão se rizomatizando em ações do corpo e do pensamento deste pesquisador, esta investigação começa a se movimentar por desterritórios ainda desconhecidos. Ao observar e tentar construir sentidos, de vida e leituras de mundo, com os sujeitos que habitam esse novo território, discentes do curso de Licenciatura em Letras, alunas, alunos e professoras do Ensino Médio, rizomas-suplementos brotam em resposta àquele suplemento ainda presente, o projeto de pesquisa que contempla as tecnologias digitais no ensino de línguas e linguagens.

Observar e ouvir aqueles discentes em sala de aula e em suas aulas de regência provoca os primeiros movimentos desta pesquisa que são introduzidos pelo símbolo Adinkra *nea onnim no sua a, ohu*, “aquele que não sabe pode adquirir conhecimento por meio do aprendizado”, e acompanhado por ele. O conhecimento e o aprendizado caminham de mãos dadas e nas seções-rizomas seguintes, a meta-aula de língua japonesa, as atividades que

contemplam outros sujeitos, sujeitos que representam aqueles corpos presentes em minhas aulas, sujeitos representados em materiais pedagógicos co-criados com eles, e experimentados com eles, por eles, por exemplo, vão se rizomatizando, suplementando-se uns aos outros, movimentos de ensino e aprendizagem que vão sendo construídos e co-construídos, reconstruídos junto com esses sujeitos, professoras e professores em formação, movimentos que são apresentados, descritos e refletidos com as leitoras e leitores de minha tese. São movimentos agênticos que vão sendo constituídos e reconstituídos, co-construídos, ao longo do período dessa pesquisa. Movimentos sem início e sem término definidos, este pesquisador-nômade percorre caminhos que suplementam as próprias co-construções de seus pensamentos.

O emprego constante da palavra co-construção e as flexões advindas dela, ocorre porque eu considero sempre que, muitas de minhas *praxis* pedagógicas são suplementos que surgem diante de questões apresentadas por meus discentes, direta ou indiretamente, pois meus movimentos como professor-formador estão atentos às palavras e aos gestos, aos corpos e às mentes dessas professoras e professores em formação com os quais eu convivo.

Entretanto, ao ouvir essas vozes discentes, a minha mente, ainda centrada na modernidade-racionalidade eurocêntrica, imagina a presença de uma distância substancial entre aqueles que ainda constroem as suas aulas centradas na figura do professor e no ensino de gramática e vocabulário, apenas, e a co-construção de webcurrículos colaborativos, por meio do emprego de ferramentas propiciadas pelas tecnologias digitais. Uma distância que, pedagogicamente, deve ser percorrida “linearmente”, pois este professor-pesquisador também pensa a partir dessa racionalidade da modernidade eurocêntrica. Como provocar essas mentes para visualizar algo além dessa *praxis* pedagógica, tão “tradicional” e limitada, centrada apenas no ensino de *uma* gramática normativa e seu vocabulário? Seria possível movimentarmo-nos a partir dessa realidade observada para o emprego das tecnologias digitais da informação e comunicação e outros tipos de interações e inter-relações entre sujeitos que ensinam e

aprendem? Ou seria necessário discutir e refletir sobre outras questões antes de pensar nas tecnologias digitais em sala de aula e outras formas de aprendizado destes professores e professoras em formação?

Na tentativa de responder a estas questões que vagueiam pela minha mente, e as necessidades das professoras e professores em formação, a decisão em criar elementos mediadores de ensino e aprendizagem outros, materializa-se na forma de materiais pedagógicos em formato de cartões e jogos, cujo objetivo é a aprendizagem mediada *com* os pares.

Em 2019, ao participar de um congresso sobre Educação e Tecnologia, percebo que os professores-formadores da área de matemática fazem algo semelhante a esta minha proposta. Eles chamam de Computação Desplugada o ensino da linguagem matemática e computacional por meio de exercícios de raciocínios lógicos sem o emprego de computadores. Eles fazem uso de cartões que são empregados como elementos mediadores para a co-construção de “miniprogramas” de computadores, ou até onde a imaginação das alunas e alunos, e suas professoras e professores permitir.

Guiados ainda por meus pensamentos lineares e sequenciados, eu crio um “universo paralelo de pesquisa”, que não está presente nesta tese, mas que eu visualizo que possa acontecer dentro de alguns anos aqui na universidade. Infelizmente, esse modo de pensar abissal faz com que eu crie um “tracejo abissal” entre o que eu imagino, de fato, como possível, em transformar a sala de aula a partir do emprego da realidade aumentada, por exemplo, e esta realidade que se encontra ainda distante, baseado em um paradigma pedagógico centrado na figura do professor, mediatizado pelo giz e a lousa e que se esforçam e se fazerem ser ouvidos, no entra e sai de corpos em suas salas de aula.

Na tentativa de diminuir essa distância entre o giz e a lousa e as tecnologias digitais, alguns de meus movimentos-suplementos ocorrem por meio da oferta de oficinas de materiais

pedagógicos e a experiência riquíssima das aulas para as alunas e alunos do Ensino Médio no colégio estadual. Além das experiências vividas, observadas e sentidas, e os movimentos dos pensamentos, as discussões advindas dessa *praxis* pedagógica oferecem a essas professoras e professores em formação a possibilidade de refletir sobre outras *praxis*, outras maneiras de ensinar e aprender línguas e linguagens, e principalmente, desconstruir mitos e crenças de quem são esses sujeitos aprendizes, alunas e alunos do Ensino Médio, como agem e reagem diante de processos de ensino e aprendizagem de línguas e linguagens.

Esses movimentos não poderiam ser realizados sem a liberdade oferecida por esta universidade, de proporcionar esses movimentos para além dos limites do campus universitário, proporcionar essa liberdade de movimentos de corpos e mentes para além da sala de aula convencional, assim como a colaboração de professoras e coordenadoras de colégios estaduais com as quais realizamos estes experimentos de pesquisa.

Naquele momento de chegada a este território no qual hoje eu habito, aquela primeira pergunta da pesquisa, que contempla possibilidades de movimentos outros, de *praxis* pedagógicas outras, a partir do currículo de Licenciatura em Letras e as estruturas internas da universidade existentes, ainda se apresentava como um desafio. Seria possível me movimentar de alguma forma, considerando a rigidez da estrutura universitária? Para a minha grata surpresa, a resposta tem sido sempre afirmativa, com um sorriso largo e brilhos nos olhos em que as palavras escritas não são capazes de descrever o que é sentido. É um privilégio ter as portas abertas para as minhas ideias, por mais malucas que elas possam, aparentemente, ser ou parecer. Apesar de alguns percalços vividos, aqui e acolá, esta Universidade e o Instituto de Letras sempre demonstram a vontade de que façamos algo “diferente”, à qual eu serei sempre grato, por essa liberdade oferecida.

Entretanto, como *nem tudo são flores*, eu também apresento alguns dos desafios enfrentados, alguns um tanto quanto insanos, considerando que estamos todos juntos,

trabalhando *com e por* um objetivo em comum, a Educação como prática da liberdade, supostamente. Descrevo alguns desses desafios, pois desconstruir paradigmas da modernidade-racionalidade eurocêntrica, muitas vezes, apresenta-se como um trabalho hercúleo, se não, muitas vezes insano, cujas reflexões foram compartilhadas em algumas seções-rizomas desta tese. Eu apresento esses movimentos, na tentativa de mostrar que, no mundo real em que vivemos, e das investigações em que mergulhamos, nem sempre temos casos de sucesso. É importante que aprendamos com esses movimentos, presentes-passados para imaginarmos e sonharmos com os nossos movimentos presentes-futuros.

A leitura de Hooks (2010) e Almudras (2021) oferecem um certo alento às intempéries vividas, *sobre vividas*, diante de algumas dessas batalhas descritas. Ler e compartilhar experiências de vida que constroem sentidos significativos às nossas vidas, é bastante reconfortante, uma *biblioterapia*. Experiências compartilhadas que descrevem movimentos que muito se assemelham entre o vivido e o lido, que relatam fatos e impressões que poderiam ser, e muitas são, vividas, por sujeitos em territórios aparentemente distantes e desconectados, mas que são e estão sendo compartilhadas e reconstruídas, por outros olhares, corpos e mentes, e refletidas, desconstruídas e reconstruídas, o que nos torna mais fortes para enfrentar outras experiências de vida, e nos fazer sonhar novamente.

Tentar compreender ou construir sentidos de corpos e mentes com os quais eu convivo tem sido uma maneira de revolver meus pensamentos, a partir de uma de minhas questões etnográficas em ecologias sociais, culturais e escolares pelas quais eu tenho perambulado. Tentar também compreender os motivos que demovem alguns professores em formação a construir novos paradigmas relacionais e *co-designs* relacionais em suas salas de aula também é um constante desafio que ressurgue presente-ausente a cada semestre que se inicia, e a cada semestre que termina.

Essa resistência, felizmente, sempre se apresenta como minoritária. Ao aplicar uma matemática bastante rudimentar, cerca de 1/3 (um terço) das professoras e professores em formação abraçam as propostas apresentadas por este professor-pesquisador e movimentam-se por suas praxis pedagógicas com fluidez e destreza. Um outro terço desses discentes em formação, creio que inspirados por movimentos agênticos de seus pares mais capazes, também tentam reconstruir as próprias suas práticas, o que é alentador, pois é exatamente essa experiência pedagógica outra que é esperada por esses sujeitos em formação nas disciplinas de formação continuada de professores, que mesmo sem a certeza “absoluta” dos movimentos, são estimulados a movimentarem seus corpos e mentes, em busca de uma aprendizagem genuína, significativa e reflexiva. A resistência se apresenta no outro terço, e assim, completa-se o rosário.

Conforme a linha do tempo se movimenta, é perceptível que, quanto mais experiências vividas em sala de aula com este professor-formador, quanto mais reflexões são conduzidas em sala de aula, por meio de meta-aulas, maiores são as chances de provocar algumas desterritorializações na maneira de pensar e agir, provocar rasurar em alguns paradigmas arraigados em mentes e corpos e desconstruir e reconstruir novas epistemologias, algo que foi impraticável no semestre remoto, e talvez, por isso, a resistência exacerbada expressa por alguns discentes, professores em formação, também agentes de seus próprios movimentos.

É durante o exame de qualificação que o tema da decolonialidade é posta como central a esta tese. Creio que no momento da escrita do texto da qualificação, propriamente dito, em meus pensamentos, o tema da decolonialidade ainda atravessava apenas tangencialmente a minha pesquisa. A intensidade com que os movimentos de corpos e mentes e as leituras de mundos que são descritas a partir de meus olhares míopes neste território outro, provocam muitos movimentos em meus pensamentos, e ainda provocam, e talvez seja esse o

motivo que faz com que um tema tangencial acabe recebendo um outro olhar, uma outra leitura e uma outra importância nesta pesquisa.

Este é um momento-movimento em que este pesquisador inicia uma nova investigação na tentativa de construir diálogos com pesquisadores de outros continentes, outros territórios, preferencialmente por alguns daqueles territórios silenciados ou invisibilizados por narrativas construídas por colonizadores.

Durante o mestrado contatos com pesquisadores *pós* são realizados e o diálogo com Deleuze e Guattari, Foucault, Sousa Santos, entre outros, são apresentados em minha dissertação. O diálogo com esses pensadores é aprofundado ao longo desta pesquisa de doutorado, cujas leituras amadurecem com as leituras e releituras de suas obras.

Após o que eu descreveria como “divisor de águas”, aquele momento em que o exame de qualificação ocorre, ouvindo atentamente as palavras carinhosamente construídas a partir da leitura de minhas escritas, pensadores outros começam a participar de minhas buscas e inquietações. Mignolo, Walsh, Grossfoguel, Quijano, Dussel, entre outros, são alguns pesquisadores com os quais eu construo diálogos que deixam de ser *pós*, para se tornarem *des*.

Contudo, a minha mente irrequieta busca por leituras de mundos outras, e diante de corpos tão veementemente marcados com os quais eu convivo, me faz mover por territórios outros, ainda desconhecidos, decisão que me faz tentar construir diálogos com pesquisadores outros, senegaleses, nigerianos, sul-africanos, guineenses, muitos deles ainda desconhecidos em territórios colonizados como este em que vivo. Suplemento meus pensamentos em companhia de pesquisadores como Sefa Dei, Manthalu, Yusef Waghid, Mudimbé, Faiq Waghid, Shawa, nomes e sobrenomes, alguns impronunciáveis diante do nosso desconhecimento linguístico, e cujas identidades parecem ser e estar distantes das realidades em que vivemos.

Como não poderia deixar de ocorrer, novamente, os movimentos de meus pensamentos questionam essa busca por uma suposta “origem” imaginária, construto do pensamento da modernidade racional eurocêntrica. Como a busca por “primórdios” *des*, quaisquer que eles sejam, poderiam dialogar com esta pesquisa e este pesquisador? O fato de eu conseguir lê-los, em uma língua hegemônica, demonstra que esses autores e pesquisadores também bebem da mesma fonte que eu, influenciados por aqueles pesquisadores da *pós*. Esse é um instantâneo que me paralisa momentaneamente. Como diz Derridá, a “origem” já é em si mesma um suplemento que se suplementa.

Processos de decolonialidades em *devir* se configuram como processos em constante desconstrução e reconstrução, o que nos faz vagar por territórios desconhecidos, e cujos movimentos agênticos nos faz perceber ou imaginar se a forma como agimos ou pensamos é realmente algo *des*, ou se não estamos reproduzindo mais do mesmo, de outra maneira.

Descortinando processos de decolonialidades em *devir*, a leitura desses pesquisadores *des*, cujos relatos descrevem a sociedade e a cultura colonizada em seus próprios territórios, compartilha muitas experiências vividas por corpos e mentes, em seus heterogêneos e suas multiplicidades, com os corpos e mentes presentes nos territórios desta pesquisa, o que me faz refletir que, mesmo humanamente e geograficamente distantes, diante de algumas experiências colonizadoras em comum, vivemos e convivemos processos semelhantes de uma Educação para a decolonialidade, de processos de humanização do homem.

A quebra de paradigmas relacionais e institucionais, seus discursos e ações, re-ações, tema da segunda pergunta da pesquisa, apresenta-se de alguma maneira contemplada nesta pesquisa. Ser humano, tornar-se humano, implica em construir relações, co-construir *co-designs* relacionais, que interagem, agem e reagem, de acordo com os sujeitos com os quais compartilhamos experiências significativas.

As relações de amizade e amor, por exemplo, são relações construídas ao longo da linha de tempo, inseridas em um período de tempo em que experiências significativas acontecem. Sem o compartilhamento e a vivência dessas experiências, os processos de ensino e aprendizagem com os nossos pares, amigos ou amantes, professores e alunos, podem ser, talvez, pouco frutíferos, pois as co-construções de *co-designs* relacionais são e devem ser realizadas a partir de movimentos compartilhados e colaborativos. Imaginar processos de decolonialidades em *devir*, a partir dessa perspectiva relacional, que implica em considerar a linha de tempo, pode trazer algum alento às mentes irrequietas que buscam por sujeitos agênticos prontos para a ação imediata.

A terceira pergunta da pesquisa, em parte amalgamada com a segunda pergunta, contempla o tema dos letramentos, letramentos freireanos, letramentos multimodais e letramentos outros, mediados pelas tecnologias digitais da informação e comunicação.

É possível dizer que não seria possível movimentar esta pesquisa por processos de decolonialidades em *devir* sem a presença de letramentos freireanos, a *Educação como prática da liberdade*. Talvez o próprio Freire explique uma de minhas frustrações diante desses movimentos ou não-movimentos que ocorrem com algumas professoras e professores em formação, quando ele diz que não há hora marcada para que isso, de fato, aconteça.

Considerando o fato de que, alguns dos movimentos realizados por este professor-formador são, às vezes, capazes de desconstruir mitos e crenças, mitos sobre a impossibilidade de determinadas *praxis* pedagógicas ocorrerem em sala de aula, e transformar alguns desses mitos e crenças em perguntas, como o exemplo descrito sobre a impossibilidade de se ensinar uma língua estrangeira em língua estrangeira, cuja vivência por meio da aula de língua japonesa os fazem co-construir perguntas com a palavra como, *como podemos fazer isso?*, é um movimento de desterritorialização, de desconstrução e parte de processos de decolonialidade, talvez.

O tema dos letramentos multimodais e letramentos outros são rizomatizados nesta tese por meio de movimentos realizados na escrita do Documento Curricular Referencial do Estado da Bahia, em que os componentes são desenhados e construídos a partir desse diálogo esperado entre as alunas e alunos, suas professoras e professores, com os conteúdos multimodais presentes na rede mundial de computadores. Ainda em 2019, é criado um componente eletivo no novo currículo de Letras com o título *Introdução aos estudos dos letramentos, as multimodalidades e as tecnologias digitais aplicadas ao ensino de línguas estrangeiras*. A primeira versão da ementa contemplava, no título, o *ensino de língua inglesa*, somente, por questões inerentes a este professor-pesquisador e à minha área de atuação. Entretanto, com a contribuição de outras professoras e professores, também de outras áreas, decidiu-se pela expansão da oferta desta disciplina para as outras línguas estrangeiras, contemplando assim, a possibilidade de professoras e professores de outras áreas também ministrarem essa disciplina.

Ao imaginar o design textual desta tese, em formato de seções-rizomas, eu desenho em minha mente a possibilidade de que algumas dessas seções-rizomas possam ser lidas por discentes que cursam as disciplinas que eu ministro, professoras e professores em formação, de maneira que, a partir de diferentes combinações e reconstruções das mesmas, essas seções-rizomas possam oferecer uma leitura reflexiva de algumas das experiências vividas em sala de aula, pois no calor das discussões das meta-aulas, deixamos de ouvir ou observar muitas interações. Acredito ter construído alguns suplementos baseados nesta ideia, na certeza de que algumas seções-rizomas precisam ser revisadas e reescritas para essas leitoras e leitores, professoras e professores em formação.

O trabalho de um professor em sala de aula é bastante complexo e muitas vezes recheado de situações que, o pensamento da modernidade-racionalidade eurocêntrica, que prima pela perfeição da universalidade, provoca e nos faz ter sensações de impotência e frustração, incertezas diante dos paradigmas relacionais e da co-construção de *co-designs*

relacionais. Por recortar e picar os corpos e mentes na tentativa de apresentar uma objetividade universal aos estudos praticados por essa modernidade-razionalidade, que também existe dentro de cada um de nós, este professor-formador procura compartilhar também os momentos e movimentos de incerteza, os movimentos agênticos que faz com que outras decisões sejam tomadas no decorrer de uma aula, ou meta-aula, sensações, emoções, que compartilhadas, podem nos fazer sentir e melhor compreender a realidade na qual vivemos.

Ao escrever esta tese, realizo um esforço para que ela mantenha as características de uma tese, ao mesmo tempo em que alguns movimentos tentam desconstruir o *template* desse gênero textual acadêmico. Alguns desses movimentos são intencionais, outros não são. Eles foram sendo co-construídos a partir de diálogos com os pensadores *pós* e *des*, e com as minhas intercessoras.

Os símbolos Adinkra possuem o papel de realizarem algumas recortes ou quebra de páginas entre os capítulos. Ao refletir sobre o modo como a narrativa construída ao longo da tese foi sendo escrita, e refletindo sobre ela nesse momento do apagar das luzes e fechamento das cortinas, creio que para alguns de meus leitores, essa leitura tenha causado o efeito que Brecht denomina de *Verfremdungseffekt*, um efeito de estranhamento que tem como objetivo provocar a plateia a se distanciar e refletir sobre as personagens. Confesso que este foi um movimento não intencional de minha escrita, mas que agora, ao refletir sobre essa característica, eu poderia dizer que ela dialoga com o tema da decolonialidade em *devir*, em processos de desconstruções e desterritorializações de paradigmas e epistemologias que fazem parte de quem nós somos.

Confesso que a minha mente, também participante da modernidade-razionalidade eurocêntrica, vivencia momentos de incertezas sobre como terminar esta tese, ou se ela deve ser terminada nesse momento. Paulo me acalma ao dizer que o inacabamento do ser humano é uma característica intrínseca de nossas próprias experiências de vida. “Gosto de ser gente

porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir além dele, o inacabado que historicamente e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado” (FREIRE, 1996, p. 53).

E para finalizar esta tese, eu gostaria de trazer o *ubuntu*, que compartilha muitos dos ensinamentos oferecidos por meu pai e minha mãe que compartilharam seus saberes de uma outra maneira, da maneira como eles souberam ensinar e aprender. Confesso que essas experiências compartilhadas eram, às vezes, compreendidas, e outras vezes, incompreendidas, algumas incompreensíveis durante a minha infância ou adolescência. A escrita desta tese me faz aproximar um pouco mais das lições de vida que eles me ofereceram, agradecendo-os mais uma vez por esta vida de aprendizados e compartilhamentos *com* o Outro.

No *Ubuntu*, ser humano não é apenas atingir uma capacidade de autodeterminação. Ser humano é alcançar simultaneamente em harmonia com os outros (CORNELL; MUVANGUA, 2012, p.3). Na *ética do ubuntu*, a preocupação de uma pessoa não é apenas com o seu florescimento, mas também que tal florescimento deixa de ter sentido, no contexto da falta de florescimento de um membro de sua comunidade. Eu considero o outro, no *pensamento ubuntu*, não apenas como aquele que recebe os efeitos não intencionais de minha agência. Em vez disso, por mais que eu tenha autonomia para ser e me tornar o que desejo, eu devo considerar a condição do outro e como minha agência aumenta ou diminui a sua humanidade. *Ubuntu*, portanto, coloca uma exigência mais estrita sobre o agente ao considerar a alteridade no livre exercício da agência. A demanda não é de mera submissão rígida à alteridade; em vez disso, é envolvê-lo de forma significativa, estar ciente de seus interesses em relação à própria agência. O objetivo final é que, mesmo onde haja divergência de interesses, o sujeito ainda exercerá a sua agência com respeito pelo outro. É devido a essa orientação que o *pensamento do Ubuntu* valoriza o senso de comunidade. A personalidade no *ubuntu* é, portanto, tanto sobre direitos individuais quanto sobre racionalidade relacional. Como tal, pode-se postular que, na *ética do ubuntu*, um centrismo individual exclusivo ou radical que suplanta o ser relacional mina a constituição da natureza humana ¹⁴⁶. (MANTHALU, 2019, p.193-194)

¹⁴⁶ In *ubuntu*, being human is not only about attaining a self-determination capacity. Being human is simultaneously achieved in harmony with others (CORNELL; MUVANGUA, 2012, p.3). In *ubuntu ethics*, one's concern is not only one's flourishing, but also that such flourishing in the context of a lack of flourishing of a member of one's community is meaningless. I consider the other, in *ubuntu thought*, not only as one receiving the unintended effects of my agency. Rather, as much as I have autonomy to be and become what I desire, I must consider the condition of the other and how my agency enhances or diminishes his or her humanness. *Ubuntu*, therefore, places a more stringent demand on the agent to consider otherness in the free exercise of agency. The demand is not one of mere rigid submission to otherness; rather, it is to engage it meaningfully, to be cognisant of its interests in relation to one's own agency. The ultimate end is

IMAGEM 16 – WAWA ABA¹⁴⁷

that even where there is divergence of interests, one will still exercise one's agency with respect for the other. It is due to this orientation that *ubuntu thought* prizes a sense of community. Personhood in *ubuntu* is therefore about individual entitlements as much as it is about relational rationality. As such one can postulate that in *ubuntu ethics*, an exclusive or radical individual-centrism that supplants relational being is undermining of the constitution of human nature. (MANTHALU, 2019, p.193-194)

¹⁴⁷ O Wawa ABA é a semente de uma árvore que se chama Wawa, que, por ser extremamente dura, simboliza resistência, vigor e perseverança. Ela inspira o indivíduo a perseverar através de dificuldades na estrada da vida que é cheia de solavancos, torções e viradas.

Informações disponíveis em: <http://claudio-zeiger.blogspot.com/2012/02/wawa-aba-simbologia-adinkra.html> Acesso em 28.11.2020.

MINHA BIBLIOTECA

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. Integração, currículo e tecnologias: concepção e possibilidades de criação de web currículo. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; ALVES, Dom Robson Medeiros; OSB; LEMOS, Silvana Donadio Vilella (org.) **Web Currículo, aprendizagem, pesquisa e conhecimento com o uso de tecnologias digitais**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2014.

ALMUDRAS, BENAMÊ KAMU. Parece revolução, mas é só neoliberalismo. **Revista Piauí**, edição 172, Janeiro 2021.

AMUAH, J.A.; WUAKU, H.M. “*Use of proverbs as communicative tool in Ghanaian choral music compositions*” In: **Legon Journal of the Humanities** Vol. 30, Nº1, 134-162, 2019.

ANDERSON, E. Epistemic Justice as a virtue of social institutions. **Social Epistemology**. Vol.26, N.2, p.163-173, 2012.

ANZALDÚA, G. **Borderlands/La Frontera: The New Mestiza**. San Francisco: Aunt Lute Books. 1987.

APPADURAI, A. **Modernity at large: cultural dimensions of globalization**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1996

ASANTE, M. K., & ABARRY, A. S. **African intellectual heritage: a book of sources**. Philadelphia, Temple University Press, 1996.

BAKHTIN, Mikhail e VOLOSHINOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2014 [1929].

BAKHTIN, Mikhail (1992) **Estética da criação verbal**. São Paulo, Martins Fontes.

BENHABIB, S. **Situating the self: gender community and postmodernism in contemporary ethics**. Cambridge: Polity, 1992.

BENHABIB, S. **Dignity in Adversity: human rights in turbulent times**. Cambridge: Polity, 2011.

BHABHA, H.K. **O local da Cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG. 2013.

BIESTA, Gert; TEDDER, Michael. How is agency possible? Towards an ecological understanding of agency-as-achievement. **Working Paper 5**, Exeter: The Learning Lives Project, 2006

BIESTA, Gert; TEDDER, Michael. Agency and learning in the life course: Towards an ecological perspective. **Studies in the Education of Adults** Vol. 39, No.2, Autumn 2007.

BOGUE, Ronald. Search Swim and See: Deleuze’s apprenticeship in signs and pedagogy of imagens. IN: SEMETSKY, Inna (org.) **Nomadic Education: variations on a theme by Deleuze and Guattari**. Rotterdam: Sense. 2008.

BONTA, Mark. 'We're tired of trees': making university geography teaching after Deleuze. In SEMESTSKY, Inna; MASNY, Diana (org.) **Deleuze and Education**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2013.

BOURDIEU, Pierre. **Language and Symbolic Power**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2003 [1991]

BRUNS, Axel. **Blogs, Wikipedia, Second Life, and Beyond: From Production to Produsage**. New York, Peter Lang Publishing, 2006.

CANAGARAJAH, Suresh. **Translingual Practice: global Englishes and cosmopolitan relations**. London: Routledge, 2013.

CANCLINI, N.G. **El Mundo Entero como Lugar Extraño**. Barcelona: Gedisa, 2014.

CANCLINI, N.G. **Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2015.

CARMAGNANI, A.M.G.; GRIGOLETTO, M. (org.) **Língua, Discurso e Processos de Subjetivação na Contemporaneidade**. São Paulo: Humanitas, 2013.

COLLINS, P.H. Learning from the outside-within: the sociological significance of black feminist thought. **Social Problems**, Vol.33, N.6, Oct-Dec 1986, p.14-32 University of California Press.

COPE, B; KALANTZIS, M. **A pedagogy of multiliteracies: learning by design**. Cambridge University Press, 2016.

DELEUZE, G. What is the creative act? In: LOTRINGER, S.; COHEN, S. **French Theory in America**. New York: Routledge, 2001.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição**. São Paulo: Graal, 2006.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 2013. [1990]

DELEUZE, G. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2013.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 2, Volume 1**. São Paulo: Editora 34, 2011a

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 2, Volume 2**. São Paulo: Editora 34, 2011b [1980]

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 2, Volume 3**. São Paulo: Editora 34, 2012a [1980]

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 2, Volume 4**. São Paulo: Editora 34, 2012b [1980]

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 2, Volume 5**. São Paulo: Editora 34, 2012c.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Dialogues II**. New York: Columbia University press, 2007.

DERRIDA, Jacques. **Gramatologia**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

EMIRBAYER, Mustafa; MISCHÉ, Ann. What Is Agency? **The American Journal of Sociology**, Vol. 103, N°4, January 1998, p.962-1023, 1998

Edwin Etieyibo (2016) Why ought the philosophy curriculum in universities in Africa be Africanised?, **South African Journal of Philosophy**, 35:4, 404-417, DOI: 10.1080/02580136.2016.1242208

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e Mudança Social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2012 [1992].

FANON, Franz. On National Culture. In: ASANTE, Molefi Kete; ABARRY; Abu S. **African Intellectual Heritage. A book of sources**. Philadelphia: Temple University Press. 1996.

FAUNDEZ, A.; FREIRE, P. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense, 2010 [1969].

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade: curso no College de France (1975-1976)**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel (1970) "Theatrum Philosophicum." **Critique** 282. Nov. p.885-908, 1970.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996 [1970].

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987

FOUCAULT, Michel. **Metafísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Tolerância**. São Paulo: Paz e Terra, 2005

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Aprendendo com a Própria História**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARCIA, Ofélia; WEI, Li. **Translanguaging: language, bilingualism and education**. London: Palgrave/MacMillan, 2014.

GARCIA, Ofélia; SKUTNABB-KANGAS, Tove; TORRES-GUZMÁN, María E. **Imagining multilingual schools: languages in education and glocalization**. New Delhi: Orient Blackswan, 2009.

GEERTZ, C. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1973

GIROUX, H.A. **Teachers as Intellectuals: toward a critical pedagogy of learning**. Granby, MA: Bergin & Garvey Publishers, 1988.

GROSGOUEL, R. The Epistemic decolonial Turn. **Cultural Studies**. Vol.21, N.2-3, p.211-233, 2007

GRUZINSKI, S. **A colonização do imaginário**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

HAESBAERT, R. **O Mito da Desterritorialização**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

HEATH, S.B.; STREET, B.V. **On Ethnography. Approaches to Language and Literacy Research**. New York: Teachers College Press, 2008.

HEYWOOD, L.M. **Diáspora Negra no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2019.

HOOKS, B. **Teaching critical thinking: practical wisdom**. New York: Routledge. 2010.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

HUNGWE, J.P.; DIVALA, J.J.K. The conundrum of decolonization and afrophobia: a case for South African higher education. In: MANTHALU, Chikumbutso Herbert; WAGHID, Yusef. **Education for Decoloniality and Decolonisation in Africa**. Cham, Switzerland: Palgrave/Macmillan, 2019.

KEENE, E.O.; ZIMMERMANN, S. **Mosaic of Thought. The Power of Comprehension Strategy Instruction**. Portsmouth: Heinemann, 2007.

KOHAN, Walter Omar. **O mestre inventor: relatos de um viajante educador**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

KUHN, T.S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1997.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michelle. **New Literacies Everyday Practices and Classroom Learning**. Maidenhead: Open University Press / McGraw-Hill, 2006.

LEANDER, K. Writing travellers' tales on new literacyscapes, **Reading Research Quarterly**, Vol.38, N.3, p.392-397, 2003.

Li, H., Xiong, Y., Hunter, C. V., Guo, X., & Tywoniw, R. Does peer assessment promote student learning? A meta-analysis. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, Vol.45, Nº.2, p.1–19, 2020. DOI: 10.1080/02602938.2019.1620679

LOBMAN, Carrie. Creating developmental moments: teaching and learning as creative activities. In: CONNERY, Mary Cathrene; JOHN-STEINER, Vera; MARJANOVIC-SHANE, Ana. (org) **Vygotsky and Creativity: a cultural-historical approach to play. Meaning making and the arts**. New York: Peter Lang, 2010.

LOSACCO, J.R. **Pensar distinto, pensar de(s)colonial**. Edição Digital: Fundación Editorial El perro y la rana, 2020

MACEDO, D. **Decolonizing Foreign Language Education: the misteaching of English and Other colonial Languages**. New York: Routledge, 2019.

MALDONADO-TORRES, N. Pensamento crítico desde a subalternidade: os estudos étnicos como ciências descoloniais ou para a transformação das humanidades e das ciências sociais no século XXI. **Afro-Ásia**, Vol.34, p.105-129, 2006.

MALDONADO-TORRES, N. On the coloniality of being. **Cultural Studies**, Vol.21, N.2-3, p.240-270, 2007. doi.org/10.1080/09502380601162548

MALDONADO-TORRES, N. El Caribe, la colonialidad, y el giro decolonial. **Latin American Research Review**, 55(3), 560–573, 2020. DOI: <http://doi.org/10.25222/larr.1005>

MANTHALU, Chikumbutso Herbert. Recasting cosmopolitan in Education for Citizenship in Africa. In: MANTHALU, Chikumbutso Herbert; WAGHID, Yusef. **Education for Decoloniality and Decolonisation in Africa**. Cham, Switzerland: Palgrave/Macmillan, 2019.

MANTHALU, Chikumbutso Herbert; WAGHID, Yusef. Decoloniality as a viable response to educational transformation in Africa. In: MANTHALU, Chikumbutso Herbert; WAGHID, Yusef. **Education for Decoloniality and Decolonisation in Africa**. Cham, Switzerland: Palgrave/Macmillan, 2019.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto of the communist party**. Peking: Foreign Language Press, 1970 [1948].

MENEZES DE SOUZA, L.M.T. ILF Research Group: Lingua franca, estudos decoloniais, inglês como língua de ciência. Palestra online no site do NUPEL-UFBA, Núcleo Permanente de Extensão em Letras proferida no dia 06.11.2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5yWxraiVGCg> Acesso em: 20.01.2021.

MIGNOLO, W.D. Os esplendores e as misérias da “ciência”: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica. In: SOUSA SANTOS, B. **Conhecimento Prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado**. São Paulo, Cortez, 2004.

Mignolo, W. D. (2007). *DELINKING*. **Cultural Studies**, 21(2-3), 449–514. 2007
doi:10.1080/09502380601162647

MIGNOLO, W.D. On decoloniality: second thoughts. **Postcolonial studies**. Vol.23, N.4, p.612-618. 2020. <https://doi.org/10.1080/13688790.2020.1751436>

MIGNOLO, W.D.; WALSH, C.E. **On Decoloniality**. Durham: Duke University Press, 2018.

MILLER, D. **On Nationality**. New York: Oxford University Press, 1995.

MILLS, C. Wright. **The Sociological Imagination**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

MIZAN, Souza. Letramento Visual na Mídia. In: TAKAKI, N.H.; MACIEL, R.F. (org.) **Letramentos em Terra de Paulo Freire**. Campinas: Pontes, 2015.

ORWEL, G. **1984**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1984.

QUIJANO, A.; WALLERSTEIN, I. La americanidad como concepto o América en el mundo moderno-colonial. **Revista Internacional de Ciencias Sociales**. América 1942-1992. Trayectorias históricas y elementos del desarrollo. Vol. 134, N.4, p. 583-592. 2019 [1992]

QUIJANO, A. Colonialidad y modernidad-razionalidad. In: BONILLA, H. **Los Conquistados, 1492 y la población indígena de las Américas**. CLASCO, Ediciones Libri Mundi, 2019 [1992], p.437-447.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina. Lima: **Anuário Marieteguiano**. Vol.IX, N.9, p.113-122, 1997.

QUIJANO, A. ¿ Qué tal raza ! **Familia y Cambio Social**. Lima: CECOSAM, p.186-2004, 2019 [1998].

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. **Journal of World Systems Research**. Colorado. Vol.VI, N2, Fall/Winter, p.342-388, 2019 [2000]

QUIJANO, A. **Ensayos em torno de la colonialidad del poder**. Buenos Aires: Del Signo, 2019.

RAMOSE, M. B. (2016). *Teacher and student with a critical pan-epistemic orientation: An ethical necessity for Africanising the educational curriculum in Africa*. **South African Journal of Philosophy**, 35(4), 546-555. doi:10.1080/02580136.2016.1247248

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

RATTRAY, Robert Sutherland. **Akan-Ashanti Folk-Tales**. Oxford: Clarendon, 1930.

RIBEIRO, D. **Lugar de fala**. São Paulo: Sueli Carneiro; Polen, 2019.

RUNCO, Mark A.; NEMIRO, Jill. Problem finding, creativity and giftedness. **Roeper Review**, Vol.16, N.4, p.235-241, 1994. DOI:10.1080/02783199409553588

SAITO, Ricardo Toshihito. **Da lousa digital interativa aos webcurrículos coletivos: agências, letramentos e práticas translíngues em um curso de Língua Inglesa.**

Dissertação (Mestrado em Letras) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, Área de concentração: Estudos Linguísticos e Literários em Inglês. São Paulo, 2017.

SAITO, Ricardo Toshihito. Em Busca de Novos Designs Pedagógicos: etnografia e a co-construção de redes de conhecimento em um curso de formação de professoras de língua inglesa. São Gonçalo – RJ: *Pensares em Revista*. Vol.15, p.92-108, 2019 DOI: 10.12957/pr.2019.41963

SANTIAGO, S. **Glossário de Derridá**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves. 1976

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do Espaço Habitado**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007.

SEABRA, C. **O livro dos jogos das crianças indígenas e africanas**. Itapira: Editora Estrela Cultural, 2019.

SEFA-DEI, G.F. **Teaching Africa: towards a transgressive pedagogy**. Toronto: Springer, 2010.

SEMESTSKY, Inna (org.) **Nomadic Education: variations on a theme by Deleuze and Guattari**. Rotterdam: Sense. 2008.

SEMESTSKY, Inna.; MASNY, Diana. (org.) **Deleuze and Education**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2013.

SHAWA, L.B. In defense of Education that embodies decolonization. In: MANTHALU, Chikumbutso Herbert; WAGHID, Yusef. **Education for Decoloniality and Decolonisation in Africa**. Cham, Switzerland: Palgrave/Macmillan, 2019.

SHOHAMY, Elana. Imagined Multilingual Schools: How come we don't deliver? In: GARCIA, Ofélia; SKUTNABB-KANGAS, Tove; TORRES-GUZMÁN, María E. **Imagining multilingual schools: languages in education and glocalization**. New Delhi: Orient Blackswan, 2009.

SOUZA SANTOS, Boaventura. **O Fim do Império Cognitivo: a afirmação das Epistemologias do Sul**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SOUZA SANTOS, B. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SOUSA SANTOS, B.; MENESES, M.P. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010a.

SOUZA SANTOS, Boaventura. **A Gramática do Tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2010b.

SOUZA SANTOS, Boaventura. **A Universidade no Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. São Paulo: Cortez, 2011.

STREET, Brian V.; LEFSTEIN, Adam. **Literacy: an advanced resource book**. Abingdon: Routledge, 2007

THIONG'O, N. W. **Decolonising the mind: the politics of language in African Literature**. Harare, Zimbabwe: Zimbabwe Publishing House, 1987.

THORNTON, R.J. **The Rhetoric of Ethnographic Holism**. In: Cultural Anthropology, vol.3, N.3, p.285-303. August, 1988.

TUHIWAI SMITH, Linda. **Decolonizing methodologies; research and indigenous peoples**. London-Otago: Zed Books, University of Otago Press, 1999.

SMITH, L.T.; TUCK, E.; YANG, K.W. **Indigenous and Decolonizing Studies in Education**. New York: Routledge, 2019.

VATTIMO, G. **The End of Modernity**. Oxford: Polity Press, 1988.

VIEGAS, Susana. **Deleuze and Film's Philosophical Value**. In: Kriterion, Belo Horizonte, no 139, p. 271-286. Abril 2018.

VIGOSTSKI, Lev Semenovich. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2001.

WAGHID, Faiq. Towards decolonization within university education: on the innovative application of educational technology. In: MANTHALU, Chikumbutso Herbert; WAGHID, Yusef. **Education for Decoloniality and Decolonisation in Africa**. Cham, Switzerland: Palgrave/Macmillan, 2019.

WAGHID, Zayd. Examining an Education for decoloniality through a senian notion of democratic education: Towards cultivating social justice in Higher Education. In: MANTHALU, Chikumbutso Herbert; WAGHID, Yusef. **Education for Decoloniality and Decolonisation in Africa**. Cham, Switzerland: Palgrave/Macmillan, 2019.

WALSH, C.; GARCÍA, S. Writing collective memory (de)spite state. Decolonial practices of existence in Ecuador". In: BRANCHE, J. **Black writing and state in Latin America**. Nashville: Vanderbilt University Press. 2015.

WALSH, C.E.; MIGNOLO, W.D. **On Decoloniality**. Durham: Duke University Press, 2018.

ANEXOS:

ANEXO 1: PLANO DE AULA DE LÍNGUA JAPONESA

LETB29 – Estágio Supervisionado 2 em Língua Inglesa

1. WARM UP: Getting acquainted with the Japanese learning environment

OBJECTIVE: Introduce some more common words in Japanese

MATERIAL: Japanese Cards 1 (JC1)

PROCEDURE:

1. Ask students to sit in groups of four students;
2. Tell the students they should match pictures and words;
3. Give them some time for them to see and match the cards;
4. As they finish, ask them to check their work with their peers' work;
5. Help them whenever necessary.

FOR THE TEACHER:

Some words are fairly easy and well known, such as sushi, sashimi, mangá and sake. Others are more challenging, but they are somehow related to English words: resutoran and bassu. Some are, supposedly, unknown, like gakkusei and meishi, and students are supposed to make guesses, as in our real world.

2. VOCABULARY REVIEW: Memory Game

OBJECTIVE: To make students think about those words in Japanese, and maybe others

MATERIAL: Japanese Cards 1 (JC1)

PROCEDURE:

1. Tell students they are supposed to play memory game with the same cards;
2. Start by putting the cards face down and reinforce the word メモリゲーム (mémoni-guêmu), as they might relate to Memory Game;

3A. GREETINGS (10 minutes)

OBJECTIVE: Teach students how to greet in Japanese saying おはよう。

MATERIAL: none

PROCEDURE:

1. Greet Student A by saying おはよう **and bow.**
2. Greet Student B by saying おはよう **and bow.**
3. Greet Student C by saying おはよう **and bow.**

FOR THE TEACHER:

This is the introduction and modeling phase. Students are not supposed to know, even though some of them might answer or try to answer accordingly. If Student A greets you back, that is great! If not, move on to Student B and so on, greet every student at random.

3B. GREETINGS

OBJECTIVE: Ask students to greet you in Japanese by saying おはよう。

MATERIAL: none

PROCEDURE:

1. Ask Student A to greet you by saying おはよう。 Greet student A by saying おはよう **and bow**.
2. Ask Student B to greet you by saying おはよう。 Greet student B by saying おはよう **and bow**.
3. Ask Student C to greet you by saying おはよう。 Greet student C by saying おはよう **and bow**.

FOR THE TEACHER:

After the introduction and modeling of the function, students are supposed to try to answer accordingly. In case Student A is not able to copycat you, move on to Student B, and then Student C, and later, return to Student A. Talk to every student at random.

3C. GREETINGS

OBJECTIVE: Students greet one another by saying おはよう。

MATERIAL: none

PROCEDURE:

4. Greet Student A by saying おはよう **and bow**. Ask student A to respond to your greeting.
5. Ask student A to greet Student B by saying おはよう **and bow**. Ask student B to respond to Student A's greeting.
6. Ask student B to greet Student C by saying おはよう **and bow**. Ask student C to respond to Student B's greeting.

FOR THE TEACHER:

This is the phase in which students would practice how to greet with one another. Ask every single student to greet one of their peers. Choose students at random if possible. If one student presents some difficulties, get back to him/her one more time, just to check they can kind of speak.

4. LEARNING TO LEARN – HOW WE LEARN (10 minutes)

OBJECTIVE: to raise students' awareness of their roles and learning strategies

MATERIAL: none

PROCEDURE:

1. Elicit from students what they have just done (refer to each of the 3 phases);
2. Draw the interaction diagrams on board and discuss with them what the objectives of each phase is and what is expected from them in each phase;

FOR THE TEACHER:

This is one moment you should use their mother language. The objective of this activity is to raise awareness of their learning process and your teaching process. The more they learn about the way you expect them to interact and pay attention to language, the more likely students will try to put efforts to succeed.

Very often students are not able to describe what happened, as they usually do not pay attention to *how* interactions occur during the class. Do not worry. Tell them you are going to continue the class, Greetings (5) below, and ask them to pay attention to what is happening. When you review how they can learn (6), usually they can describe the kinds of interactions that happened and how they tried to learn the language.

5. GREETINGS (10 minutes)

OBJECTIVE: Teach students how to greet in Japanese.

MATERIAL: none

PROCEDURE:

1. Go over the steps [1] to [9]. First, as in [3A] Greetings, and then, as in [3B] Greetings, and finally as in [3C] Greetings.

Teacher: おはようございます **and bow**

Student: おはようございます **and bow**

FOR THE TEACHER:

Remember this is the introduction and modeling phase. Students are not supposed to know, even though some of them might answer or try to answer accordingly. If Student A greets you back, that is great! If not, move on to Student B and so on, greet every student at random.

This is a reinforcing phase. As important as learning おはようございます, if not more, is their awareness of learning strategies and how they are trying to learn the language with their peers, and not only from the teacher. The use of the other senses, other languages should be reinforced, if not mentioned. Ask the students rather than provide the answers.

6. LEARNING TO LEARN – HOW WE LEARN (review)

OBJECTIVE: to raise students' awareness of their roles and learning strategies

MATERIAL: none

PROCEDURE:

1. Elicit from students what they have just done (refer to each of the 3 phases);
2. Draw the interaction diagrams on board and discuss with them what the objectives of each phase is and what is expected from them in each phase;

7. INTRODUCING YOURSELF (10 minutes)

OBJECTIVE: Teach students how to introduce themselves in Japanese.

MATERIAL: none

PROCEDURE:

1. Go over the steps [1] to [9]. First, as in [3A] Greetings, and then, as in [3B] Greetings, and finally as in [3C] Greetings.

Teacher: おはようございます **and bow**

Student: おはようございます **and bow**

Teacher: リカルド です。

Student: フェルナンダ です。 (steps [4] to [6])

FOR THE TEACHER:

This is the introduction and modeling phase. Students are not supposed to know, even though some of them might answer or try to answer accordingly. If Student A greets you back, that is great! If not, move on to Student B and so on, greet every student at random.

8. INTRODUCING YOURSELF (10 minutes)

OBJECTIVE: Teach students how to introduce themselves in Japanese.

MATERIAL: none

PROCEDURE:

1. Go over the steps [1] to [6]. First, as in [2A] Greetings, and then, as in [2B] Greetings.

Teacher: おはようございます **and bow**

Student: おはようございます **and bow**

Teacher: リカルド です。

Student: フェルナンダ です。

Teacher: はじめまして。

Student: はじめまして。 (steps [4] to [6])

9. INTRODUCING YOURSELF (10 minutes)

OBJECTIVE: Teach students how to introduce themselves in Japanese.

MATERIAL: none

PROCEDURE:

1. Go over the steps [1] to [6]. First, as in [2A] Greetings, and then, as in [2B] Greetings.

Teacher: おはようございます **and bow**

Student: おはようございます **and bow**

Teacher: リカルド です。

Student: フェルナンダ です。

Teacher: はじめまして。

Student: はじめまして。 (steps [4] to [6])

10. INTRODUCING YOURSELF (10 minutes)

OBJECTIVE: Teach students how to introduce themselves in Japanese.

MATERIAL: none

PROCEDURE:

1. Go over the steps [1] to [6]. First, as in [2A] Greetings, and then, as in [2B] Greetings.

Teacher: おはようございます and bow

Student: おはようございます and bow

Teacher: リカルド です。

Student: フェルナンダ です。

Teacher: はじめまして どうぞよろしく。

Student: はじめまして どうぞよろしく。 (steps [4] to [6])

11. INTRODUCTION TO THE JAPANESE WRITING SYSTEM (10 minutes)

OBJECTIVE: to offer a quick glimpse of the graphic representation of the functions they have just learned.

MATERIAL: Japanese Cards 2 (JC2)

PROCEDURE:

1. Distribute the cards;
2. Ask students to work in pairs and connect them;
3. Then, ask them to put the cards in sequence;
4. Next, ask them to check their work with their peers.
5. Finally, ask students how they decided which one corresponded to which one, and if they ask, explain how Japanese is represented graphically and how the syllabaries work.

FOR THE TEACHER:

Students might have some doubts about two of the distributed cards in Japanese, as they cannot read hiragana yet. However, they can kind of sort of by the size of the sentence.

If students ask you which one is which, like trying to get the answer from you, instead of answering their question, make them think about the language. Help them by asking questions that would make them reason about the language, some hints that could help them come to some conclusion. For example:

When you say おはようございます and when you say はじめまして どうぞよろしく which one is longer?

12. ELICITING HOW TO INTRODUCE THEMSELVES IN JAPANESE (10 minutes)

OBJECTIVE: to make students practice how to greet and introduce themselves in Japanese.

MATERIAL: board

PROCEDURE:

1. Ask students how to greet someone;

FOR THE TEACHER:

If students do not understand what they are supposed to do, leave the room and close the door. Then, get into the classroom, bow and ask students what you should say. Eventually one student would say おはよう or おはようございます。

2. Then, write on board ございます。
3. Next, greet one student and expect them to say おはようございます。
4. Write on board おはよう

Your board should be like this:

..... ございます。
おはよう

You could use different colors to identify different people

5. Ask students what they could say when they are introducing themselves. Expect them to say their names followed by です。
6. Write on board, です。
7. Then, you start the dialogue with another student, and as they tell your name, you write です and your board should be like:

..... ございます。
おはよう
..... です。
..... です。

8. Next, ask one student to start the conversation with you, and as you move one, and say both names, ask them what expression you should use when you introduce or are introduced to someone. As they answer, write on the board:

..... ございます。
おはよう
..... です。
..... です。
..... どうぞよろしく。

9. Now, you start the dialogue with another student, so this student would have to continue what is missing. As they answer, write on the board and the dialogue should look like this:

..... ございます。
 おはよう.....
です。
です。
どうぞよろしく
 はじめまして どうぞよろしく

12. PRACTICING HOW TO INTRODUCE THEMSELVES – CHOO-CHOO (10 minutes)

OBJECTIVE: to make students practice how to greet and introduce themselves in Japanese.

MATERIAL: board (from previous activity)

PROCEDURE:

1. Ask students to form two lines;

行を作りましょう
 Gyō o tsukurimashou

2. Next, ask them to look face to face to their peer who is next to them;

FOR THE TEACHER:

If, by any chance there would be an odd number of students, you stand at the beginning of one of the lines.

If there is an even number of students, ask the first student to leave his/her place to you.

3. Model with the first student on the other line the dialogue that is on the board;
4. Then, you move to the end of the line, and ask everybody to move “one peer” toward the board;
5. You model again with another student, this time inverting the roles. If you started the first time, this second time, with another peer, the other student starts;
6. As you finish, you move “one peer” toward the board and the first in the line goes to the end of it;
7. Keep practicing until you get back to your original place.

13. EXCHANGING PERSONAL CARDS – COCKTAIL PARTY (10 minutes)

OBJECTIVE: to make students exchange personal cards and practice how to greet and introduce themselves in Japanese.

MATERIAL: Meishi (JC3)

PROCEDURE:

1. Distribute the person cards to each student;
2. Ask students to stand up;
3. Model with one student;
4. Ask them to exchange their personal cards with their peers.

14. HIRAGANA KATAKANA SYLLABARIES (10 minutes)

OBJECTIVE: to show students the syllabaries and give them an overview of the Japanese writing system.

MATERIAL: hiragana and katakana syllabaries

PROCEDURE:

1. Distribute the syllabaries to each student;
2. Ask them if they can see any subtle differences between hiragana and katakana.

Explore your meishi, which is in ideogram, to make them aware of the differences.

You can draw a world map on board and talk about their nationalities to make them understand why different syllabaries is used.

3. Eventually, some students would come up with the explanation when hiragana and katakana are used.
4. Show to them the sequence of the strokes and they might try to experiment with their names.

15. HOMEWORK ASSIGNMENT

Ask them to write two dialogues similar to the one we practiced in class.

ohayou gozaimasu.

..... desu.

hajimemashite douzo yoroshiku

おはよう ございます。

はじめしてどうぞよろしく。

..... です。

ohayou gozaimasu.

..... desu.

hajimemashite douzo yoroshiku

おはよう ございます。

はじめしてどうぞよろしく。

..... です。

SANTOÇU GURÊIÇON

サントス グッレイソン

BARUBOZA KURARIÇA

バルボザ クラリサ

MÉRO KARORÍNA

メロ カロリナ

SAITO TOSHIHITO

斉藤 利仁

KARAZÁNSU RUSHIÁNA

カラザンス ルシアナ

MOURA IZABÉERA

モウラ イザベーラ

SANTOÇU MARIANA

サントス マリアナ

MATOÇU IZADORA

マトス イザドラ

ORIBÊIRA KARORINA

オリベイラ カロリナ

ARUMEIDA DJOZETI

アルメイダ ジョゼチ

NEBEÇU ANDORÉ

ネベス アンドレ

SANTOSU DJURIANA

サントス ジュリアナ

ARENKARU KURARA

アレンカル クララ

RÊITI ROUÍZE

レイチ ロウイゼ

KATAKANA SYLLABARY

	n	w-	r-	y-	m-	h-	n-	t-	s-	k-	
-a	N	WA	RA	YA	MA	HA	NA	TA	SA	KA	A
-i		WI	RI		MI	HI	NI	CHI	SHI	KI	I
-u			RU	YU	MU	FU	NU	TSU	SU	KU	U
-e		WE	RE		ME	HE	NE	TE	SE	KE	E
-o		WO	RO	YO	MO	HO	NO	TO	SO	KO	O

HIRAGANA SYLLABARY

	n	w-	r-	y-	m-	h-	n-	t-	s-	k-	
-a	ん N	わ WA	ら RA	や YA	ま MA	は HA	な NA	た TA	さ SA	か KA	あ A
-i		お WI	り RI		み MI	ひ HI	に NI	ち CHI	し SHI	き KI	い I
-u			る RU	ゆ YU	む MU	ふ FU	ぬ NU	つ TSU	す SU	く KU	う U
-e		ゑ WE	れ RE		め ME	へ HE	ね NE	て TE	せ SE	け KE	え E
-o		を WO	ろ RO	よ YO	も MO	ほ HO	の NO	と TO	そ SO	こ KO	お O

As carteiras são organizadas em grupos de três, que juntas acompanham as paredes da sala de aula, formando um círculo composto por estações com três carteiras cada uma. No diagrama abaixo, nas carteiras de cor laranja, em cada uma dessas estações, é colocada uma prancha que contém duas fotos. As duas fotos de cada uma das pranchas trazem sujeitos cujas ações representam o cotidiano de cada um de nós.

As alunas e alunos, em pares, escolhem uma estação, conjunto de três carteiras com uma prancha, para começar a atividade. A aluna A, na carteira de cor verde, segue as instruções das pranchas, que pede para que ela descreva, compare e contraste as duas fotos e caso, durante a sua fala, ela não saiba ou não se recorde de alguma palavra, as instruções na prancha dizem que ela poderá usar a palavra em língua portuguesa para manter a fluência e continuar a construção de sua fala baseada nas duas fotos da prancha. A aluna B, sentada na carteira azul,

possui duas tarefas: a primeira é cronometrar um minuto, que é o tempo que a aluna A tem para completar a sua tarefa; a segunda tarefa da aluna B é anotar as palavras ditas em língua portuguesa pela aluna A, com a finalidade de, posteriormente, pesquisar e aprender essas palavras com ela.

Ao término do primeiro minuto, a aluna A move-se para a estação à sua esquerda, no sentido anti-horário, e a aluna B move-se para a estação à sua direita, no sentido horário. Ao se deslocarem e mudarem de estação, a aluna A e a aluna B trocam de papéis. Nessa estação seguinte, a aluna B descreve e comenta as fotos, e a aluna A cronometra e anota as palavras desconhecidas ou esquecidas. E assim, a cada deslocamento pelas estações, as alunas alternam as suas tarefas, os seus papéis e interagem com colegas diferentes. Ao retornarem à sua estação inicial, a atividade se encerra.

1. WARM UP: Ball throwing (5 minutes)

OBJECTIVE: to brainstorm English words with students

MATERIAL: ball

PROCEDURE:

1. Ask students to stand up and form a circle;
2. Throw the ball to one student and ask him/her to throw it back to you;
3. As you throw the ball say one word in English;
4. Then, tell students they are supposed to pick it up and say one word in English and they cannot repeat the words;
 - ✓ You say one word and throw the ball to student A;
 - ✓ Student A says another word and throws the ball to student B;
5. When you see the students have understood the game, teacher goes to the board and writes the words students say;
6. If teacher feels the activity is easy, consider including another ball in order to challenge the students;
7. Point out the number of words they know and ask them how they learned these words;
8. At the end, you can make chorus repetition with the words on the board.

2A. GREETINGS (7 minutes)

OBJECTIVE: to teach students how to greet and say their names in English.

MATERIAL: none

PROCEDURE:

1. Greet Student A by saying **Hello. My name's Ricardo. What's your name?**
2. Greet Student B by saying **Hello. My name's Ricardo. What's your name?**
3. Greet Student C by saying **Hello. My name's Ricardo. What's your name?**

FOR THE TEACHER:

This is the introduction and modeling phase. Students are not supposed to know, even though some of them might answer or try to answer accordingly. If Student A greets you back, that is great! If not, move on to Student B and so on, greet every student at random.

2B. GREETINGS (7 minutes)

OBJECTIVE: to teach students how to greet and say their names in English.

MATERIAL: none

PROCEDURE:

1. Greet Student A by saying **Hello. My name's Ricardo. What's your name?** Ask student A to respond to your greeting.
2. Greet Student B by saying **Hello. My name's Ricardo. What's your name?** Ask student B to respond to your greeting.
3. Greet Student C by saying **Hello. My name's Ricardo. What's your name?** Ask student C to respond to your greeting.

FOR THE TEACHER:

After the introduction and modeling of the function, students are supposed to try to answer accordingly. In case Student A is not able to copycat you, move on to Student B, and then Student C, and later, return to Student A. Talk to every student at random.

2C. GREETINGS (7 minutes)

OBJECTIVE: to make students talk to one another and introduce themselves.

MATERIAL: none

PROCEDURE:

1. Greet Student A by saying **Hello. My name's Ricardo. What's your name?** Ask student A to respond to your greeting.
2. Ask student A to talk to student B by saying **Hello. My name's What's your name?** Student B responds to student A.
3. Ask student B to talk to student C by saying **Hello. My name's What's your name?** Student C responds to student B.
4. Make every student talk to at least one of their peers.

3. LANGUAGE LEARNING AWARENESS (15 minutes)

OBJECTIVE: Make students aware of their roles in class.

MATERIAL: none

PROCEDURE:

2. Brainstorm what happened in 2 (a, b and c);
3. Use the board to write/draw diagrams to illustrate the *interactions* of the previous activities.

4A. INTRODUCING YOURSELF (7 minutes)

OBJECTIVE: to teach students how to introduce themselves in English.

MATERIAL: none

PROCEDURE:

1. Greet Student A by saying **Hello. My name's Ricardo. What's your name?**
Ask student A to respond to your greeting. And then, shake hands and say, **Nice to meet you.**
2. Greet Student B by saying **Hello. My name's Ricardo. What's your name?**
Ask student B to respond to your greeting. And then, shake hands and say, **Nice to meet you.**
3. Greet Student C by saying **Hello. My name's Ricardo. What's your name?**
Ask student C to respond to your greeting. And then, shake hands and say, **Nice to meet you.**
4. Go over all the students until all of them have shaken hands with you.

FOR THE TEACHER:

This is the introduction and modeling phase. Students are not supposed to know, even though some of them might answer or try to answer accordingly. If Student A greets you back, that is great! If not, move on to Student B and so on, greet every student at random.

4B. INTRODUCING YOURSELF (7 minutes)

OBJECTIVE: to teach students how to introduce themselves in English.

MATERIAL: none

PROCEDURE:

1. Student A greets you and say, **Hello. My name's Vitoria. What's your name?** You answer, **Hello. My name's Ricardo.** She greets you, **Nice to meet you.** You answer **Nice to meet you too.**
2. Student B greets you and say, **Hello. My name's Luciana. What's your name?** You answer, **Hello. My name's Ricardo.** She greets you, **Nice to meet you.** You answer **Nice to meet you too.**
3. Go over all the students until all of them have shaken hands with you.

FOR THE TEACHER:

This is the introduction and modeling phase. Students are not supposed to know, even though some of them might answer or try to answer accordingly. If Student A greets you back, that is great! If not, move on to Student B and so on, greet every student at random.

4C. INTRODUCING YOURSELF (7 minutes)

OBJECTIVE: to make students talk to one another and introduce themselves.

MATERIAL: none

PROCEDURE:

1. Student A greets you and say, **Hello. My name's Vitoria. What's your name?** You answer, **Hello. My name's Ricardo.** She greets you, **Nice to meet you.** You answer **Nice to meet you too.**
2. Ask student A to talk to student B by saying **Hello. My name's** **What's your name?** Student B responds to student A. Then, they greet one another by saying **Nice to meet you. Nice to meet you too.**
3. Ask student B to talk to student C by saying **Hello. My name's** **What's your name?** Student C responds to student B. Then, they greet one another by saying **Nice to meet you. Nice to meet you too.**
4. Go over all the students until all of them have shaken hands with you.

5. PERSONALIZING THE DIALOGUE (10 minutes)

OBJECTIVE: To make students create their "own textbook".

MATERIAL: printed pages 1-4

PROCEDURE:

1. Distribute one page to each student;
2. Ask Vitória to act out the dialogue with you in front of the class;
3. Students try to see the differences between what we say and what is written on the printed page;
4. Ask students to check their work with their peers;
5. Then, check their work as a whole group.

6. EXPANDING THE DIALOGUE (10 minutes)

OBJECTIVE: To show students synonyms of the expressions they have just learned.

MATERIAL: Cards D1

PROCEDURE:

2. Distribute one set of cards to each pair of students;
3. Ask them to organize the dialogue in pairs;
4. As they finish, rotate the cards;
5. Ask them to pass the cards to the pair on their right;
6. Each pair gets a new set of cards and organize the dialogue;
7. The cards rotate as they finish sequencing the dialogue;
8. As all the dialogues are done by every pair of students, brainstorm the synonyms of the expressions they have learned and write them on the board;
9. Students write the synonyms on page 2;
10. Do chorus repetition of the new expressions, so students learn how to pronounce them.

HOMEWORK ASSIGNMENT: VIDEO-RECORDING THE DIALOGUE

OBJECTIVE: to make students go digital and use the language they learned

MATERIAL: smartphones

PROCEDURE:

1. They are supposed to record a video using their smartphones;
2. Ask students to work in pairs;
3. They should choose some of the expressions learned and act out the practiced dialogue;
4. Then, they should upload it on YouTube, for example;
5. Next, tell them, they should create a QR code for the video;
6. Finally, they should share their video by sharing the QR code.

Unscramble the letters to form a word.

Then, sequence the words to form an expression

U – Y – O

O – T

E – T – E – M

I – E – C – N

_ _ _ _

_ _ _

_ _ _ _ _

_ _ _ _ _

Hello!

Hi!

My name's Vitória. What's your name?

My name's Ricardo.

Nice to meet you.

Nice to meet you, too.

1. Greetings:

Hello

Hi

2. Expressions to introduce yourself:

Nice to meet you.

3. Asking and answering your names:

Now, you are going to work in pairs. You are going to write a dialogue like the one Vitória and I did:

1. First, take a photo with your smartphone;
2. Next, choose some different words and expressions;
3. Then, select a title for your dialogue;
4. Write the dialogue in the space below:

**PUT
YOUR
PHOTOGRAPH
HERE**

Student A – _____!

Student B – _____.

Student A – My _____.
_____?

Student B – _____.

Student A – _____.

Student B – _____.

Task (2)

Now, you are going to work in pairs. You are going to film a conversation with a friend, like the one Vitória and I did:

1. First, select a location where you are going to film;
2. Next, choose some different words and expressions from Task (1);
3. Then, use your smartphone to film a dialogue with a friend;
4. Upload your video on YouTube;
5. Send the link of your video to devotoufba@gmail.com – due August 18th, 2019.

ANEXO 4: CARTÕES D1

Good morning!

I'm Paula.

Hey!

Glad to meet you.

I'm Leticia.
What's your name?

Glad to meet you,
too

My name's Ingrid.

Good afternoon!

Nice to meet you.

Hello.

Nice to meet you,
too.

My name's Ellen.
What's your name?

Hello!

I'm Rosangela.

Hi!

Pleased to meet you.

My name's Luana.
What's your name?

Pleased to meet you,
too.

Good evening!

Nice to meet you,
Atiele.

Good evening!

Glad to meet you.

My name's Gabriela.
What's your name?

Hello. I'm Marcos.

My name's Cintia.

Hi.

Nice to meet you.

What's your name?

Pleased to meet you.

My name's Marlene.

Hello!

Glad to meet you.

Hi.

Pleased to meet you.

What's your name?

Hello. I'm Gabryela.

My name's Evellin.
What's your name?

Pleased to meet you.

I am Atiele.

Nice to meet you.
My name's Felipe.

Good afternoon.

Good afternoon.

What's your name?

My name's Albert.

I'm William.

Nice to meet you.

Nice to meet you,
too.

Good morning!

Good morning.

What's your name?

My name's
Credimila.
And your name?

My name's
Emanuelle.

Pleased to meet you.

It's a pleasure to
meet you, too.

Good evening.
I'm Renata.

Good evening.

What's your name?

My name's Raiana.

It's a pleasure to
meet you.

It's a pleasure to
meet you, too.

Hi.

Hello.

What's your name?

My name's Jádilson.
What's your name?

I'm Gabriel.

Glad to meet you.

Nice to meet you.

ANEXO 5 – RUBRICA DOS PLANOS DE AULAS

APPROACHES

	1	2	3	4
PERSPECTIVES OF LANGUAGE TEACHING	Isolated Skills	Integrated Skills	Isolated Literacies	Integrated Literacies
	Reading, listening, Speaking, Writing		Exploration of languages (<i>línguas e linguagens</i>)	
	monolingual		translingual	
	Mediation material used is transformed into a bookish exercise			Mediation material used as it is.

OBJECTIVE	Fragmented language Metalanguage	Language in Use	Language as a Social Practice	Critical Literacies
	to teach grammar and vocabulary through translation and explanation of grammar.	to teach languages communicatively. It is possible to use this language in their daily life.	Interaction with other subjects beyond communication level.	The lesson makes the student think about themselves and the society critically using the languages.
	To teach Present Simple	Routine	Life during this pandemic Health Issues	How pandemic affect societies, lives, economies and values.

LITERACIES	Grafocentric literacy	+ visual literacies	+ other literacies	+ thought provoking literacies
	written materials only	images and written materials	videos, songs, social media, video games, etc., used isolated	integration of literacies – songs + YouTube interview + article
	Use of board, paper and pen.	+ Images	Task sheet	Multiplicity of Textual Genres

MATERIALS	Board and Book	+ material adapted by teacher	+ material added by teacher	+ material created by teacher
	Match column A to B	Teacher transforms those sentences into cards	Teacher includes visual prompts, other related “issues”	Production of own (more critical) material + literacies
	book	cards	cards	Task (sheet)

INTERACTIONS	Teacher-centered	Student Teacher-centered, but	Teacher Student-centered and	Student-centered and
	Teacher controls	Students dependent of teacher	Students work by themselves	Students learn with peers
	High TTT – teacher talking time	Teacher still explains most time	Low TTT - Material helps students complete the task	Mediatization of learning by materials and peers

INTERACTIONS and TEACHING STRATEGIES
(students-students; students-material; students-teacher)
50-minute or 100-minute class (24 – 32 students)

	0	1	2	3
	No teaching	There is teaching	Organizing mind-maps	
WARM UP	The activity involves students and <u>promote some actual teaching*</u> by the teacher.	This is the “classical” concept of a warm-up activity.	The activity proposed makes students see the theme of the lesson	The activity proposed makes students start thinking about the theme of the lesson critically
	*technically there should be no teaching in this phase. In this case, it might be the PRE phase.	Hangman APPLE, not connected students will read a text about sports	Hangman <u>FRUITS</u> when teacher intends to talk about food	Cards/Images STARVATION FOOD LOSS / DIFFERENT MEALS connected to material to be used during this class.
PRE		Teacher centered	Teacher Student-centered	Student-centered
	Teacher skips this phase	Teacher lectures	Students work by themselves	Students learn with peers
		High TTT	Students do a given task	Material mediates learning
WHILE		Search for data	Students have to think	Compare facts and feelings
	watch a video / read a text	watch a video / read a text	watch a video / read a text	watch a video / read a text
	No task (sheet)	Task sheet - factual questions	Task sheet – infer answers	Task sheet – reflexive and connected to their lives
POST		reproduction of the data	inclusion of previous knowledge	Construction of knowledge (STRATEGIES)
	Discuss the video / the text	based on the video / text	based on the video / text	based on the video / text
	No task (sheet)	task is a more like a “repetition”	Spiral of Knowledge	Spiral of Knowledge
HOMEWORK		Simplified version of	Students need to articulate	Students need to elaborate
	Not related to what was taught	what has been worked	Languages and literacies	their thoughts
		Write 5 sentences	Express your opinion	What would you do if you were
		Answer True or False	Record a one-minute video	character X or Y. Explain.

TEACHING STRATEGIES and TECHNIQUES
(search the web for ideas)

	PERSPECTIVE OF LANGUAGE TEACHING					
	XIX + XX Century			XXI Century		
	1 – 2	3 – 4	5 – 6	7 – 8		
	Isolated – fragmented	integrated	OTHER LITERACIES	INTEGRATION with		
ACTIVITY	READING WRITING LISTENING SPEAKING		VIDEO – SOCIAL MEDIA GAMES – COMICS LITERATURE – TIKTOK TEXTUAL GENRES – RESEARCH – <i>LITERACIES</i>	LEARNING STRATEGIES, HISTORY, MATH, BIOLOGY, PROFESSIONAL SKILLS GROWING FOOD, COOKING DOCUMENTARIES		
WARM UP						
	You score according to the number of different warm up activities you offer (X) multiplied by the scores on Prototypes					
PRE						
	You score according to the number of different warm up activities you offer (X) multiplied by the scores on Prototypes					
WHILE						
	You score according to the number of different warm up activities you offer (X) multiplied by the scores on Prototypes					
POST						
	You score according to the number of different warm up activities you offer (X) multiplied by the scores on Prototypes					
HOMEWORK						
	You score according to the number of different warm up activities you offer (X) multiplied by the scores on Prototypes					

APÊNDICES:

APÊNDICE 1 – A HISTÓRIA DE ANANSI E COMO AS HISTÓRIAS SURGIRAM NA TERRA

How the Sky-God's stories came to be Anansi's stories

This version of the most commonly-retold folktale was recorded by Rattray in his extensive book on Akan-Ashanti folktales, and as the tale generally goes, there were no stories in the world. The Sky-God [Nyame](#), who is also known as Nyankonpon, had them all. Anansi wanted Nyame's stories so he went to Nyame and asked if he could buy them from him. Nyame did not want to give up his stories, even though the Spider insisted he could afford to pay for them. Unconvinced, Nyame then told Anansi that many great kingdoms like Kokofu, Bekwai, and Asumengya tried to buy the stories from him yet couldn't afford them; he then pondered how Anansi, completely insignificant in comparison, would succeed where they had failed. Anansi, however, was not intimidated and promised he could afford them, asking Nyame their price. As a result, Nyame entertained Anansi's offer, but nonetheless set a high price, hoping that it would be impossible for Anansi to accomplish the difficult labours that he devised for him: Anansi had to capture four of the most dangerous creatures in the world, namely Onini the Python, the Mmoboro Hornets, Osebo the Leopard, and the Fairy Mmoatia. Undaunted, clever Anansi promised to bring Nyame those four things and even added his own mother Ya Nsia for extra measure. Nyame accepted his offer and advised him to begin his journey, so Anansi set about putting his schemes into motion.

First, Anansi went to his family and told them about his plan, including Ya Nsia. Then, he asked his wife Aso for advice, as he wished to capture Onini the Python first. Aso advised him to cut a branch from a palm tree and gather some string creeper vines. Anansi returned with them, and Aso told him to take them to the river where Onini lived nearby, pretending to argue with her to draw the Python's attention. Anansi agreed with her plan and took them. He then pretended to debate with her in an imaginary argument over the length of Onini's body while he headed there, pretending Aso had claimed Onini's body was longer than the branch of a full-grown palm tree. Onini eventually heard Anansi pretending to argue with Aso, so he approached the Spider and asked Anansi what he was talking about. Anansi explained and Onini (unaware of Anansi's trickery) quickly agreed to help Anansi prove that he was longer than a palm tree branch. Thus, Anansi told the Python to stretch himself beside the branch Anansi had gathered and Onini then did so eagerly, unaware he'd fallen into a trap. Anansi then

took the string creeper vines he'd gathered and tied up Onini completely. Anansi then lost no time in carrying Onini off to Nyame, mocking the Python along the way as he informed Onini of his bargain with Nyame. Triumphant, Anansi soon arrived and presented Onini to Nyame; the Sky-God acknowledged Anansi's accomplishment but reminded him that he still had the other challenges, imagining in secret that Anansi would fail.

Next, Anansi returned home to Aso and informed her of what he had accomplished, deciding to capture the Mmoboro Hornets next. He asked her for advice, and his wife obliged, telling him to find a gourd and fill it with water. He was then to carry the gourd along with him to see the Hornets. Anansi followed her advice, heading toward the bush where the Hornets roamed in search of them. Soon, the Spider noticed a swarm of Hornets loitering near one, and he crept close to them, readying his gourd. Anansi then sprinkled some of his water at the Mmoboro Hornets, careful to save some for himself. The Spider then doused himself with the remaining water he'd collected and cut a leaf from a [Banana](#) tree nearby, covering his head with it. Soon the Hornets flew to him in a fit but Anansi showed them his banana leaf – still wet – and explained that it had been raining. Clever Anansi then warned the Hornets that the rain was dangerous, suggesting that they could enter his gourd so that they wouldn't be overcome. The Hornets agreed and thanked Anansi for helping them – unaware of his scheme – and they all flew inside, filling the gourd as they sought the shelter Anansi had promised them. Once all of them had entered, Anansi stoppered the mouth of the gourd and taunted them for succumbing to his scheme. The Spider told them of his plan to trade them to the Sky-God for his stories and took the Hornets to Nyame. Nyame accepted the Hornets but reminded Anansi that he still had other tasks left in spite of his successes so far, certain the Spider still could not complete his task. He bade the Spider to continue his search, and Anansi left for home.

Anansi soon returned to Aso afterward and informed her of his success, then plotted against Osebo the Leopard with her. Aso told Anansi to dig a hole to catch Osebo and cover it; Anansi caught on to her plan immediately and told her it was enough. Then, he went to the place where Osebo normally could be found. Anansi dug a deep pit in the ground, covered it with brushwood, and decided to return home, knowing that Osebo would eventually stumble into the pit as night drew near. Sure enough, Anansi returned to the pit the next morning and found Osebo trapped inside of it. Anansi feigned sympathy and asked the Leopard why he was trapped inside; he asked Osebo if he'd been drinking again, something Anansi had constantly warned the Leopard about, and the Spider continued his act, lamenting that he wanted to help Osebo but was certain that Osebo would attempt to eat him afterward. Osebo insisted that he wouldn't

harm Anansi, so the Spider agreed to help him. Anansi went aside and cut two long sticks with his knife for the Leopard to climb out of the hole with and told Osebo to stretch his arms wide, secretly leaving the Leopard vulnerable. Osebo, unaware of yet another scheme by Anansi, then attempted to scale the sticks so that he could escape, but Anansi withdrew his knife again and tossed it at Osebo. The hilt of the knife struck Osebo's head and the Leopard fell down into the pit, now unconscious. Satisfied that his scheme had worked, Anansi gathered some additional sticks and formed a ladder, descending to the bottom of the pit to collect Osebo. Anansi then gloated just as he had before and told the Leopard about his bargain with Nyame, carrying him away to the Sky-God. Anansi then presented Osebo to Nyame when he arrived, and Nyame accepted Anansi's gift. The Sky-God, however, was still not convinced that Anansi would succeed in completing his challenge and reminded the Spider that he had yet to accomplish all of the tasks he was assigned.

The Spider returned home another time, deciding to capture Mmoatia the Fairy after some thought. Anansi then decided upon a plan and carved an Akua doll. Next, the Spider gathered the sap out of a gum tree, covering it until the Akua doll thus became very sticky, but Anansi was not done. He pounded some eto (mashed yams) collected by his wife Aso and covered the Akua doll's hand with it; the Spider then gathered a basin and placed some eto inside of it. Once he'd filled the basin, Anansi then took some of his silk and tied a string around the Akua doll's waist so that he could manipulate it, heading off to the land of fairies once he'd finished. Anansi placed the doll in front of an [odum](#) tree, a place where Fairies often congregated, and sat the basin with the eto in front of it as bait. Anansi then hid behind the odum tree and waited for one of the Mmoatia to appear. Soon, one came, lured away from her sisters by the eto that the Spider had placed in front of the Akua doll. Enticed by the eto, Mmoatia asked the doll if she could have some of it. Anansi then tugged the Akua doll's waist and it nodded its head in response, which made Mmoatia excited. Mmoatia returned to her sisters and asked if they'd allow her to eat some, noting that she (completely unaware of Anansi's trickery) had been offered some eto by the Akua doll. Mmoatia's sisters allowed her to, so the Fairy returned to the basin and devoured the eto. When she'd finished, Mmoatia thanked the Akua doll but Anansi did not tug his string. The Akua doll did not nod to acknowledge Mmoatia's gratitude. Slightly upset, Mmoatia told her sisters what had happened and they advised her to slap the doll's face as recompense. Mmoatia agreed and then slapped the Akua doll, but her hand became stuck. Angered, the Fairy informed them of what had happened, and another sister suggested that Mmoatia should slap the doll again, this time with her other hand. The Fairy

obliged and tried again, only for her remaining hand to become stuck on the gum that covered the Akua doll. Mmoatia asked her sisters for help a final time, informing them that both her hands were now stuck. Another sister told Mmoatia to bludgeon the doll with the rest of her body, certain that Mmoatia would be successful this time in punishing the Akua doll. However, the Fairy followed the advice of her sisters and only became stuck to the gum that covered the doll Anansi had laid in front of the Odum tree entirely. Anansi then emerged from hiding and used the rest of the string he'd tied around his doll to bind Mmoatia with his string entirely. He then mocked Mmoatia also, just as he had done to the others he'd captured before her and told the Fairy of his scheme to offer her to Nyame as well. However, Anansi still had another task he wished to complete before he returned to the Sky-God.

Finally, Anansi headed to his home to visit his mother Ya Nsia, and reminded her of his agreement with the Sky-God to exchange her as part of the price for Nyame's stories. Anansi's mother complied with him, and the Spider then carried her alongside Mmoatia to Nyame, presenting both of them to Nyame to complete the bargain for the Sky-God's stories. Nyame accepted both of them, thoroughly-impressed at the success of the Spider, and assembled a meeting within his kingdom. The Sky-God summoned his elders, the Kontire and Akwam chiefs, the Adontem general of his army's main body, the Gyase, the Oyoko, Ankobea, and finally Kyidom, who led his rear-guard. Nyame then told them about the task Anansi had accomplished when no one else – not even the greatest kingdoms – could afford his stories. Nyame recounted each of the creatures Anansi had presented the Sky-God with, as well as his own mother Ya Nsia, and allowed his audience to see each of these gifts for themselves. Nyame finally acknowledged Anansi's talents and told the Spider he now had the Sky-God's blessings. The people rejoiced alongside Nyame as he then announced that his stories would no longer be known by his name or belong to him; from then on, the Sky-God's stories would belong to Anansi, and all of them would be known as Spider stories for eternity. So it is that every story, no matter the subject or theme, is called a Spider story.

It's worth noting that there are substantial variants of this tale, with other retellings like Haley's omitting Aso and Ya Nsia. Others, such as a Caribbean version, see Tiger as the one whom the stories come from. Another common version of this folktale portrays Mmoatia as a relatively solitary Fairy capable of turning invisible, while another does not require Anansi to capture Python.